

22º
Corrente
contínua

**Saberes e Experiências
em Educação nas
Amazônias
Vol. 2**

22º
Corrente
contínua

Saberes e Experiências em Educação nas Amazôncias
Vol. 2

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-Reitora

editoraUEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
(Presidente)

Adriana Távora de Albuquerque Taveira

Carlos Mauricio Seródio Figueiredo

Gislaine Regina Pozzetti

Josefina Diosdada Barrera Khalil

Katell Uguen

Orlem Pinheiro de Lima

Silvia Regina Sampaio Freitas

Vanúbia Araújo Laulata Moncayo

Conselho Editorial

Dras. Edilza Laray de Jesus (UEA)

Vilma Terezinha de Araújo Lima (UEA)

Jarliane da Silva Ferreira (UFAM)

Ma. Carmen Pineda Nebot (UAM-Espanha /
UFV-Brasil)

Organizadores

Profa. Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos
Editoria-Chefe

Msc Rafael Seixas de Amoêdo
Gerência-Executiva

Aline de Souza Rocha
Lauriane Teixeira de Oliveira
Michel Albuquerque Maciel
Secretários-executivos

Pryscila Nunes Duarte de Amorim
Msc Betânia de Assis Reis Matta
Msc Patrícia Torme de Oliveira

Assessoria de Relações Públicas e Comunicação

Claudina Azevedo Maximiano, Doutora em Antropologia Social, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

Katiane Silva, Doutora em Antropologia Social, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Júlio Cesar Schweickardt, Doutor em História das Ciências, Pesquisador e Professor do Instituto Leônidas e Maria Deane – ILMD/FIOCRUZ Amazonas

Heloisa Correa Pereira, Doutora em Demografia, Pesquisadora do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

Nelissa Peralta Bezerra, Doutora em Sociologia, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Antonio Carlos Witkoski, Doutor em Sociologia, Professor Titular da Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Edma do Socorro Silva Moreira, Doutora em Ciências Sociais, Professora Associada da Universidade do Sul e Sudeste do Pará -UNIFESPA

Carlo Valério Aguiar Gomes, Doutor em Geografia, Professor Adjunto do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares –INEAF-UFPA

Katia Helena Serafina Cruz Schweichardt, Doutora em Sociologia e Antropologia, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas Jocilene Gomes da Cruz, Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Ruth Helena Cristo Almeida, Doutora em Ciências Agrárias, Professora da Universidade Rural da Amazônia

Pedro Henrique Coelho Raposo, Doutor em Sociologia – Desenvolvimento e Políticas Sociais, Professor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Comitê Científico (Dossiê de nº 22)

André Yukio Tanaka

Erick Cundiff

Giuliana Loureiro

Samara Nina

Silas Menezes

Projeto Gráfico

Adonai Oliveira

Hillary Vieira

Isadora Lopes

Revisão

6 – 8

APRESENTAÇÃO

Artigos

9 – 33

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM
CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA CENTRAL**

Ana Claudeise Silva do Nascimento

Heloisa Correa Pereira

Rayssa Bernardi Guinato

Marília de Jesus da Silva e Sousa

Edila Arnaud Ferreira Moura

34 – 50

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRÁTICAS ESCOLARES
E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Paulo Eduardo Braz dos Santos

Edilza Laray de Jesus

Vilma Terezinha de Araújo Lima

51 – 72

**EVOLUÇÃO TEMPORAL NA TAXA E NOS
POTENCIAIS DE VIDA PERDIDOS POR HOMICÍDIO NO
ESTADO DE RORAIMA, BRASIL**

Maria Soledade Garcia Beneditti

Pedro Henrique Silva Fernandes

Pedro Aurélio Costa Lima Pequeno

Meire Joisy Pereira

Francilene dos Santos Rodrigues

73 – 94

**INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

reflexões sobre o ensino público na cidade de Manaus

Juliana Bastos Ferreira

Luiz Davi Vieira Gonçalves

95 – 115

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

uma experiência no ensino de história e perspectivas para a Amazônia

Yomarley Lopes Holanda

Arthur Figueira do Nascimento

116 – 135

O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Margareth Pereira Marques

136 – 150

O TRABALHO COM A POESIA REGIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DAS AMAZÔNIAS

Franklin Yago de Souza Hipólito

Eliane Pereira Machado Soares

151 – 165

PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NA SALA DE AULA:

o graffiti como forma de expressão de saberes e cultura na educação amazônica

Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

166 – 179

ROCK NA EDUCAÇÃO:
uma contestação disciplinar

Márcio Augusto Silva de Souza

Yomarley Lopes Holanda

180 – 199

**SISTEMA EDUCATIVO EN BRASIL COMO
CONSOLIDACIÓN DE LAS DESIGUALDADES**

Carmen Pineda Nebot

200 – 217

**TRANSCENDENDO FRONTEIRAS:
reflexões sobre cultura e educação no contexto imigrante**

*Susane Alves Vieira de Mendonça
Lúcia Puga*

218 – 233

**COMPASSION AND RESISTANCE:
an eco-conscious reading in The Turquoise Ledge: a
memoir**

*Naiana Siqueira Galvão
Isabel Maria Fernandes Alves*

Na obra *Amazônia, Amazônias* (2001), Carlos Walter Porto Gonçalves apresenta uma visão abrangente e complexa da região, destacando a diversidade socioambiental que caracteriza as múltiplas "Amazônias". Essa pluralidade reflete a necessidade de compreender a região não como uma unidade monolítica, mas como um mosaico de realidades distintas, onde se entrelaçam saberes tradicionais, desafios ecológicos e dinâmicas sociais diversas.

É com essa perspectiva que intitulamos esta edição *Saberes e Experiências em Educação nas Amazônias*. Reconhecemos que falar de "Amazônias" é essencial para capturar a riqueza e complexidade desta vasta região, indo além da simples dicotomia entre sociedade e natureza, e incorporando uma abordagem que valoriza a diversidade de vozes e experiências presentes.

Esta edição reúne uma rica coleção de artigos produzidos por pesquisadoras/es, educadoras/es e profissionais comprometidas/os com a valorização e inovação da educação na região amazônica. Em um cenário de vastas riquezas culturais e ambientais, os desafios educacionais nas Amazônias são únicos e complexos. Esta edição busca não apenas apresentar esses desafios, mas também destacar as oportunidades e soluções que emergem das práticas pedagógicas sustentáveis, da integração de saberes tradicionais e contemporâneos, e da resposta às questões ambientais que afetam a educação.

Os artigos desta edição expressam a diversidade de vozes e perspectivas, contribuindo para um diálogo enriquecedor sobre a educação nesta tão complexa revista. A seguir, apresentamos os títulos e resumos dos artigos que compõem esta edição, refletindo a riqueza e complexidade dos temas abordados. Esses artigos compõem o volume 2 da Edição nº 22.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA CENTRAL apresenta um diagnóstico sobre a situação da educação em comunidades ribeirinhas na Amazônia Central. Buscando compreender como se configuram as políticas públicas educacionais geridos pelas instâncias governamentais municipal e estadual. Partindo do estudo de caso realizado em duas Unidades de Conservação as Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá e Amanã, no estado do Amazonas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRÁTICAS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO analisou os efeitos de uma intervenção educacional ambiental realizadas com alunos de escolas públicas de Manaus/Am. Realizou-se atividades de Educação Ambiental com estudantes por meio de registros audiovisuais, buscando identificar um significativo aprendizado, além de possibilitar a ampliação dessas práticas.

Evolução temporal na taxa e nos anos potenciais de vida perdidos por homicídio no Estado de Roraima, Brasil esse estudo analisa a evolução temporal na taxa e nos anos potenciais de vida perdidos (APVP) ocorridos no estado de Roraima no período de 2000 a 2020. Os homicídios são considerados um problema de saúde pública, além da configuração histórica e cultural. Apresentando considerado aumento, além da configuração epidêmica.

Interdisciplinaridade na Educação Infantil: reflexões sobre o ensino público na cidade de Manaus buscou refletir práticas interdisciplinares no âmbito da Educação Infantil, baseando nas experiências de uma pedagoga durante sua graduação e depois da sua formação. Elucidando a dinâmica da sala de referência para crianças de até cinco anos, e a relação do movimento interdisciplinar no fazer pedagógico diário de diversas professoras.

Música como ferramenta de ensino-aprendizagem: uma experiência no ensino de História e perspectivas para a Amazônia resulta do desenvolvimento de um projeto de ensino de História em uma escola da rede estadual de ensino, realizado durante o Estágio Supervisionado II. Foram utilizadas músicas do período da ditadura cívico-militar no Brasil (1964-1985), produzindo paródias didático-musical acerca do período histórico visando um maior envolvimento no processo de ensino aprendizagem.

O processo do desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças buscou analisar o processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças, tomando como base a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1993-2001). Contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de se expressar utilizando-se de suas próprias práticas comunicativas.

O trabalho com a poesia regional em uma escola pública no interior das Amazôncias examinou o relato de aplicação de um projeto de leitura realizado com uma turma de 8º ano de Ensino Fundamental em uma escola pública de Marabá-PA. Para as leituras do projeto, utilizou-se poesias regionais visando contribuir para o desenvolvimento da leitura e o reconhecimento dos escritores da sua localidade.

Para além do pensamento abissal na sala de aula: o graffiti como forma de expressão de saberes e cultura na educação amazônica discorre sobre reflexões propostas na disciplina “Cultura, Saberes e imaginários na educação amazônica” do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Explorando o grafitti como uma forma de expressão de cultura e saberes, contribuindo para a superação de

pensamentos abissais, que excluem e marginalizam, além de oportunizar os vários de tipos de conhecimento no contexto amazônico.

ROCK NA EDUCAÇÃO: UMA CONTESTAÇÃO DISCIPLINAR buscou abordar o uso da música, em particular o Rock, como uma ferramenta pedagógica que pode promover uma crítica social e estimular a aprendizagem em sala de aula. Destacando a necessidade de pesquisas sobre a produção do Rock na Amazônia e sua relevância para a promoção da cultura e proporcionar o pensamento e a reflexão crítica social na região.

SISTEMA EDUCATIVO EN BRASIL COMO CONSOLIDACIÓN DE LAS DESIGUALDADES aponta os resultados negativos alcançados na educação brasileira, a partir da investigação tendo como referência o PISA 2023. A pesquisa consiste em evidenciar as problemáticas educacionais, e sugerir possíveis soluções para uma educação mais equânime.

TRANSCENDENDO FRONTEIRAS: REFLEXÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO IMIGRANTE analisa questões culturais direcionadas ao contexto imigrante. Levando em consideração a crescente onda migratória e os desafios de integração desses indivíduos à sociedade local. Enfatizando a importância do respeito e da valorização das diferentes culturas, bem como pensar em práticas voltadas para a educação humanizada visando o acolhimento dos imigrantes, contribuindo para a promoção e produção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

COMPASSION AND RESISTANCE: AN ECO-CONSCIOUS READING IN THE TURQUOISE LEDGE: A MEMOIR consistiu na análise da relação de cuidado da perspectiva feminina, contribuindo para uma ética ecofeminista transcendendo a universalização de um ideal de gênero empregadas nas práticas humanas e não humanas no meio ambiente. Possibilitadas por meio das experiências autobiográficas de Leslie Marmon Silko, apresentando que a ética feminista do cuidado podem resguardar o compromisso com a sustentabilidade e nas relações com variados ecossistemas.

Convidamos a refletir sobre os desafios e oportunidades educacionais nesta região única. As contribuições apresentadas não apenas refletem a diversidade de vozes e perspectivas, mas também promovem um diálogo enriquecedor sobre a educação nas Amazôncias. Boa leitura!

Edilza Laray de Jesus

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA CENTRAL

Ana Claudeise Silva do Nascimento

Doutora em Ciências Sociais (UFPA); Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (UFPA); Graduada em Ciências Sociais (UFPA)
Professora adjunta (UNIFESSPA)
ORCID: 0000-0002-3068-1324

Heloisa Correa Pereira

Doutora em Demografia (Unicamp); Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM); Graduada em Turismo (IESPES)
Pesquisadora titular (IDSM-OS/MCT)
ORCID: 0000-0002-2088-518X

Rayssa Bernardi Guinato

Mestra em Planejamento e Uso de Recursos Renováveis (UFSCar); Graduada em Ciências Biológicas (UFSCar); Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade (UNINTER)
ORCID: 0000-0003-1736-0590

Marília de Jesus da Silva e Sousa

Doutora em Antropologia Social (PPGAS/UFAM); Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFAM); Especialista em Teoria Antropológica (UFPA); Graduada em Ciências Sociais (UFPA)
Professora permanente (PPGICH/UEA)
ORCID: 0000-0002-9408-0288

Edila Arnaud Ferreira Moura

Doutora em Desenvolvimento Socioambiental (NAEA/UFPA); Mestre em Sociologia (University of Toledo); Graduada em Ciências (UFPA)
Professora titular na área de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (IFCH/UFPA)
Pesquisadora associada (IDSM)
Coordenadora (PPGSA/UFPA)
Diretora Geral (IFCH/UFPA)
ORCID: 0000-0003-0093-8464

Resumo: Este artigo apresenta um diagnóstico sobre a situação da educação, principalmente em termos de infraestrutura, de escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas na Amazônica Central. A pesquisa foi realizada a partir de estudo de casos realizados em duas Unidades de Conservação, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá, e a RDS Amanã, ambas no estado do Amazonas, com o intuito de entender como se configuram as políticas públicas em diversos contextos educacionais geridos pelas instâncias governamentais Estadual e Municipal. O recurso metodológico utilizado foi a aplicação de dois questionários nos anos de 2018 e 2019. O primeiro questionário foi aplicado com a liderança local de 336

agrupamentos populacionais. E o segundo questionário foi aplicado de maneira censitária para cada domicílio das comunidades. Foram entrevistadas 3.856 pessoas na RDS Amanã e 8.251 pessoas na RDS Mamirauá. Os dados apresentaram uma situação de desigualdade de acesso, de infraestrutura, de qualificação dos professores, de desafios na aprendizagem, e evasão escolar. Na área estudada, somente um pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos pesquisados têm acesso ao sistema educacional no seu local de moradia. As políticas educacionais, de um modo geral, negligenciam as peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

Palavras-chave: Amazônia; Desigualdades educacionais; Políticas Públicas.

Abstract: This article presents a diagnosis of the educational situation, mainly in terms of infrastructure, of rural schools located in riverside communities in the Central Amazon. The research was based on case studies carried out in two Conservation Units, the Mamirauá Sustainable Development Reserve (SDR) and the Amanã SDR, both in the state of Amazonas. It aims to understanding how public policies are configured in various educational contexts managed by both state and municipal governments. The methodological resource used was the application of two questionnaires in 2018 and 2019. The first questionnaire was applied to the local leadership of 336 population groups. The second questionnaire was applied by census to each household in the communities. A total of 3,856 people were interviewed in Amanã RDS and 8,251 people in the Mamirauá RDS. The data showed a situation of unequal access, infrastructure, teacher qualifications, learning challenges and school drop-outs. In the area studied, just over half (52%) of the groups surveyed have access to the education system in their place of residence. Educational policies in general neglect the environmental and territorial peculiarities experienced by traditional peoples and communities in the Amazon.

Keywords: Amazon; Educational inequalities; Public Policies.

INTRODUÇÃO

A expansão das políticas públicas de educação tem crescido em todo o território nacional, em destaque, Programas ativos como o Caminho da Escola criado para estudantes da Educação Básica da rede pública, tendo como prioridade os residentes em áreas rurais ou ribeirinhas; a Escola da Terra; o Saberes Indígenas na Escola; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Educação de Jovens e Adultos (EJA). E importantes Programas que foram inativados,

como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); o Projovem Campo; o Proletramento (FNDE/Ministério da Educação, 2024).

O intuito da criação de políticas públicas educacionais é garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, bem como combater a evasão escolar, incentivar e valorizar os profissionais da educação. Contudo, no contexto brasileiro, a implementação dessas políticas muitas vezes se depara com desafios significativos, especialmente na região Norte do país, e em áreas rurais. Nessa região, diferenças estruturais e sistêmicas contribuem para a criação de obstáculos que impactam de maneira desigual diversos grupos populacionais, aumentando as desigualdades já existentes.

Nesse sentido, é imprescindível não apenas a elaboração e a implementação de políticas educacionais, mas também um acompanhamento contínuo, uma avaliação criteriosa, a mensuração e revisão crítica dos impactos efetivos dessas políticas nos diferentes territórios. Desta forma, será possível identificar lacunas, ajustar estratégias e garantir que tais políticas atinjam seu objetivo central de promover uma educação equitativa e de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

Molina (2015) destaca que “tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade”, questão muito debatida pelo movimento em favor da Educação do Campo. Este movimento defende políticas públicas que considerem o contexto histórico de desigualdades, uma vez que tais disparidades têm sido há muito tempo identificadas em diversas regiões do Brasil.

As desigualdades são especialmente visíveis nos ambientes rurais, onde a precariedade física e de infraestrutura é evidente em vários estudos de pesquisa (Stromquist, 2004; Zago, 2016; FAS e Unicef, 2017; Pereira *et al.*, 2022). Situações básicas como a ausência de energia elétrica, de saneamento básico, de cadeiras escolares, e prédios inadequados são apenas algumas das questões enfrentadas. Diante desse cenário, é essencial uma reflexão permanente e contínua sobre as políticas existentes e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Este artigo apresenta um diagnóstico com a finalidade de avaliar a implementação e os resultados destas políticas de educação no contexto rural amazônico, utilizando dados de 336 agrupamentos populacionais coletados

nos anos de 2018 e 2019, localizados em duas Unidades de Conservação na Amazônia Central, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá, e a RDS Amanã. Considerando que estudos dessa natureza são fundamentais para compreensão das desigualdades educacionais no Brasil, especialmente, aos processos de implementação das políticas educacionais que acabam negligenciando peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

O meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais (Pereira; Castro, 2021). A qualidade do ensino e melhoria do rendimento escolar irão depender da infraestrutura escolar presente em cada contexto, seja no campo ou na cidade.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, revelam que o estado do Amazonas ainda enfrenta sérias deficiências em sua infraestrutura escolar em comparação com a média nacional, com destaque para indicadores relacionados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 6 e 7. Apenas 81% das escolas pesquisadas em 2023 possuíam sanitário interno, sendo que a média nacional é de 97%. Além disso, apenas 34% das escolas possuíam sala de professores, em comparação com a mesma informação para o total do Brasil que é de 62%. O acesso à água tratada fornecida pela rede pública era de apenas 21% no Amazonas em contraste com os 72% registrados em todo o país. Quanto ao fornecimento de energia elétrica pela rede pública, apenas 69% das escolas no estado contavam com esse serviço, em comparação com 96% em nível nacional; as escolas sem acesso à energia elétrica correspondiam a 18%, bem acima dos 2% da média do país. A coleta periódica do lixo era realizada em 33% das escolas do estado, em comparação com 78% no restante do país. Quanto ao acesso à Internet Banda Larga, apenas 36% das escolas no Amazonas possuíam esse serviço, enquanto em todo o Brasil era de 75%. Esses dados evidenciam a urgência de investimentos significativos na infraestrutura escolar do Amazonas, visando à melhoria das condições de ensino e aprendizagem, além de promover a igualdade de oportunidades educacionais (INEP, 2023).

Em consonância com os dados supracitados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal indicador de qualidade da educação do Brasil, evidencia uma situação desigual em relação à média nacional. Em 2019, o estado do Amazonas alcançou apenas a 18^a posição (5,3) no Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e não

apresentou evolução nos anos de 2017 e 2019. A média nacional foi de 5,7, sendo o maior número (6,5) alcançado pelo estado de São Paulo, e o menor Sergipe com 4,6. Dentre os 62 municípios que compõem o estado Amazonas, a capital Manaus e Boca do Acre apresentaram o maior IDEB com 6,0 e o município de Pauini o menor com 2,9. Nos anos finais do Ensino Fundamental, obteve o 13º lugar em relação ao ranking nacional (4,5). Já no Ensino Médio, ocupou a 19ª posição (3,5), o mesmo Ideb alcançado em 2015, demonstrando uma estagnação dos resultados (IDEB, 2019).

O estado do Amazonas apresenta taxas de atendimento escolar abaixo da média nacional em todas as faixas etárias. Para crianças de 4 a 5 anos, a taxa é de 87,6% no Amazonas, enquanto no Brasil é de 92,2%. Na faixa etária de 6 a 14 anos, a taxa é de 99,4% no Amazonas e 99,7% no Brasil. Já para jovens de 15 a 17 anos, a taxa é de 91,3% no Amazonas e 92,2% no Brasil. A taxa de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos no Amazonas é de 56% enquanto a média nacional é de 64,4%. É importante destacar que a maior taxa de conclusão é de 81% em São Paulo, enquanto a menor é de 50% em Sergipe.

As avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) para diagnosticar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são sistemas complexos que mesmo sendo construídos para atender em larga escala não abarcam toda representatividade do território nacional. Um dos critérios de exclusão são as escolas multisériadas, entretanto, a realidade rural amazônica mostra uma grande quantidade de escolas com esse sistema multisériado, portanto, ficam fora desse tipo de avaliação com parâmetros nacionais, sendo sua realidade não retratada nos dados oficiais.

Sabemos que os índices são construídos a partir de amostragem desse grande território brasileiro, entretanto, a inexistência de mecanismos de avaliação que incluam as áreas não cobertas, mesmo por amostragem, torna o resultado muito distante da realidade, o que pode afetar a utilidade dos resultados das avaliações para análises comparativas e formulação de políticas, e gerar lacunas na compreensão da qualidade da educação em certos contextos, como as áreas rurais da Amazônia. Portanto, é essencial que outras formas de avaliação sejam implementadas de modo que possa garantir uma avaliação abrangente e que considere as peculiaridades do sistema educacional brasileiro.

Estudos como o de Soares *et al.* (2006) propõem um modelo comparativo de decomposição de determinantes, observando se o desempenho do ensino nas mesmas condições e modalidades apresentam diferenças e o quanto diferentes se apresentam. Dois outros estudos de Hoffman (2019) e Willian (2019) propuseram métodos de avaliações locais adaptadas às necessidades específicas das escolas; avaliações formativas, em vez de focar apenas nos resultados finais; avaliações participativas, envolvendo alunos, pais e membros das comunidades; e avaliações contextualizadas, considerando os aspectos socioculturais e ambientais das escolas multissecundárias e de áreas rurais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 como um plano decenal, é um dos principais instrumentos para o monitoramento, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no Brasil. As metas e diretrizes do PNE visam reduzir as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população na formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania (MEC/SASE, 2014). Mesmo sendo um plano robusto e basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, na prática, sua aplicação enfrenta muitos desafios, considerando as desigualdades regionais no Brasil, principalmente no que se refere ao alcance dessas metas na educação do campo, pois demonstra sua fragilidade e/ou ineficiência em relação à urbana.

O plano é composto por 20 metas, cada uma com suas estratégias, que somam o total de 254 estratégias (Brasil, 2014). No que se refere ao direcionamento destas para o contexto escolar das pessoas que vivem no campo, apenas 17 das estratégias incluem essas populações, e apenas uma das metas trata especificamente sobre o direito dos povos do campo.

Neste contexto, as taxas de analfabetismo em áreas rurais são superiores às da área urbana, sendo 14,9% no meio rural e 4,2% de analfabetos no meio urbano (IBGE, 2022). Este dado implica na necessidade urgente de estabelecer metas para enfrentar a situação alarmante do analfabetismo em contextos rurais, uma vez que a não priorização de medidas educacionais para as populações situadas em áreas rurais compromete diretamente a atuação dos estados e municípios no direcionamento das políticas educacionais, e não contribui para a redução das desigualdades regionais, sendo este outro aspecto não trabalhado no PNE (2014-2024).

Dados disponíveis da PNAE 2022 mostram que as maiores taxas de analfabetismo se encontram nas regiões do Nordeste (11,7%) e Norte (6,4%), sendo que a mais baixa é no Sudeste com 2,9% (PNAE/IBGE, 2022). Apesar desta grave situação, ainda assim, o programa tem como meta erradicar a taxa de analfabetismo até 2024. Entretanto, em 2024, quando encerrar a vigência do PNE atual, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE,

apresenta a preocupante informação de estagnação dos dados, e o não cumprimento da maioria das 20 metas estabelecidas para melhoria na qualidade da educação brasileira, inclusive a meta de erradicação da taxa de analfabetismo.

Para Borges (2017), as metas e estratégias abordadas nos diferentes PNEs refletem necessidades que já constam em leis, resoluções e pareceres, que regem a educação brasileira. Ao fazer essa reflexão, a autora também se refere ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/Amazonas) e ao Plano Municipal de Educação do município de Manaus (PME/Manaus). A Educação do Campo, da maneira como vem sendo abordada nos diferentes planos, “demonstra um atraso em relação à luta dos movimentos sociais do Campo, uma vez que eles vêm trazendo para o centro do debate a necessidade de uma educação diferenciada e específica para os sujeitos do campo” (Borges, 2017, p. 101).

É necessário, portanto, introduzir abordagens mais abrangentes e inclusivas na formulação de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à Educação do Campo. Para tal, esta abordagem requer um maior reconhecimento e consideração das especificidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais, bem como o desenvolvimento de estratégias e medidas concretas para atender às suas necessidades educacionais. As metas e diretrizes adotadas exigem sistemas de ensino adaptados às necessidades da vida rural e de cada região, apoiadas em metodologias e conteúdos curriculares adequados à realidade escolar presente no rural, incluindo, ainda, adequação do calendário escolar às temporalidades da vida no rural, considerando as fases e ciclos da produção agrícola como as condições ambientais específicas.

AS CONDIÇÕES ADVERSAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NO MEIO RURAL DO AMAZONAS

Ponderar sobre a educação no estado do Amazonas exige que seja considerada as diversas peculiaridades da região, ou seja, as grandes extensões territoriais dos municípios, sendo o maior o município de Barcelos, com aproximadamente 122 mil km², tamanho comparado ao território de Portugal, e o menor o município de Iranduba com 2 mil km². Em média, um município do Amazonas possui 25 mil km² de área territorial, comparado à extensão de países como Haiti. Importante destacar que é no Estado que se encontram os seis maiores municípios do Brasil. Por sua vez, deve-se considerar a existência de uma densa malha hidroviária com predominância do transporte fluvial, que implica em um alto custo logístico e econômico,

além dos fatores naturais que ocorrem em grande parte do território amazonense como a variação sazonal dos rios cujos fenômenos ambientais de secas e cheias comanda o modo de vida da população local. Este contexto ambiental deve ser o balizador da implementação de políticas educacionais, bem como de todas as políticas públicas.

Outra característica importante do Estado é a concentração da população nos centros urbanos (79%), entretanto, em termos de extensão territorial o estado é predominantemente rural, e as longas distâncias entre as comunidades rurais e os centros urbanos são fatores importantes a serem considerados, principalmente no repasse dos recursos públicos para a educação. No ano de 2023, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) publicou, por meio de portaria, os valores estimados por aluno/ano para as séries iniciais rural do Ensino Fundamental no valor de 6.112,89 aluno/ano, para as séries finais rural foi 6.378,67, e para o Ensino Médio 6.910,23 aluno/ano. Comparados com os valores repassados para o Distrito Federal, sendo 6.120,86 para séries iniciais rural do Ensino Fundamental, 6.386,99 para as séries finais rural, e 6.919,24 para o Ensino Médio, podemos observar que não foram levados em consideração as peculiaridades logísticas do estado do Amazonas.

Entendemos que o surgimento dos indicadores Valor Anual por Aluno (VAAF), o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), e o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) foram um grande avanço na tentativa de diminuição dessas desigualdades, entretanto, a realidade das escolas rurais muitas vezes não conseguem atender às condicionalidades preconizadas na Lei nº 14.113/2020, como a escolha do “gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho” ou “a escolha realizada com a participação da comunidade escolar”, muitas das vezes essa escolha é política e não técnica; ou mesmo a condicionalidade que trata da participação dos estudantes em exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, como já foi mostrado, parte desses exames não são aplicados em comunidades rurais mais distantes dos centros urbanos, e a distância é um fator característico da região Amazônica. Portanto, a criação e a implementação das políticas públicas sociais devem considerar esses fatores como realidade a ser enfrentada, e não como empecilho para o não atendimento.

METODOLOGIA

ÁREA DE ESTUDO

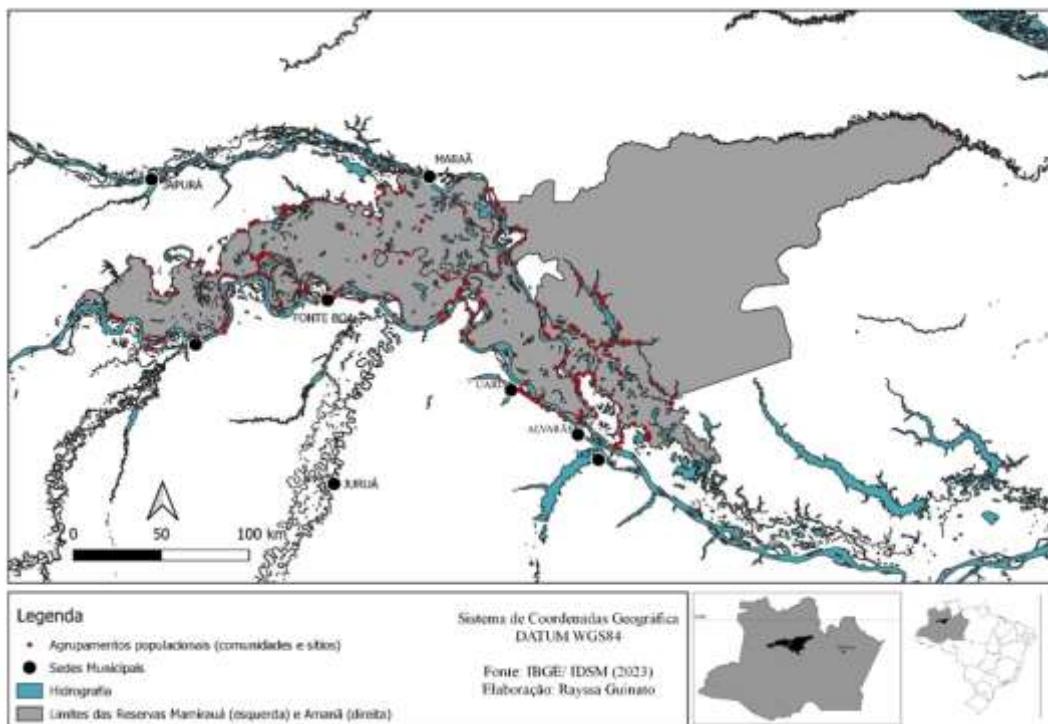
A pesquisa ocorreu em duas UCs de Uso Sustentável - Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (RDS Mamirauá) criada em 1990, e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (RDS Amanã) criada em 1998, ambas localizadas na região do Médio Solimões (Figura 1) na Amazônia Central, que estão sob a gestão do governo do estado do Amazonas.

A RDS é uma categoria que faz parte do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) que abriga populações tradicionais que possuem seu modo de vida baseado em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais ao longo e gerações e desempenham um papel importante de proteção da natureza. Portanto, tem como objetivo básico assegurar essas condições, além de conservar o conhecimento desenvolvido por essas populações (SNUC, 2000).

As duas UCs compreendem uma área de aproximadamente 3.500.000ha, são consideradas Patrimônio Mundial da Humanidade, juntamente com o Parque Nacional de Anavilhanas, e o Parque Nacional do Jaú. Esse bloco de UCs com extensão de aproximadamente 6 milhões de hectares é considerada pela Unesco como a maior área protegida da Bacia Amazônica, sendo designada como Complexo de Conservação da Amazônia Central¹.

¹ Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/998>.

Figura 1: Localização da RDS Amanã por situação política administrativa municipal



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2019

A população de moradores das duas UCs é de aproximadamente 16 mil pessoas, em mais de três mil domicílios distribuídos em 336 pequenas localidades (SIMDE, 2018/2019), com uma média de 10 domicílios cada, e uma densidade demográfica média de 0,5 hab/km². As casas são construídas com sua frente voltada para o rio, acompanhando seu curso. O rio é a principal via de acesso dessa região, e influencia diretamente nas condições de locomoção, atividades econômicas e sociais.

A região é marcada por uma sazonalidade hídrica ao longo do ano definida por um calendário ambiental de enchente e cheia (janeiro a julho), vazante e seca (agosto a dezembro). Essa grande variação do movimento dos rios cria distâncias entre o domicílio e sua margem, podendo chegar a 1km na época da seca, com uma amplitude média anual do nível de água de 12,72m (IDSM, 2024).

A pesquisa foi realizada a partir de estudo de caso realizado na RDS Mamirauá e Amanã com o intuito de entender como se configuram as políticas públicas em diversos contextos educacionais geridos pelas instâncias governamentais estadual e municipal.

Os dados fazem parte de uma série histórica de pesquisas sociais realizadas pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), instituição de pesquisa ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, e compõem um Sistema de Monitoramento Demográfico e

Econômico (SIMDE). As coletas foram realizadas em dois períodos, na RDS Amanã em 2018 e na RDS Mamirauá em 2019, ambas no primeiro semestre, entre fevereiro e julho de cada ano.

O recurso metodológico utilizado foi a aplicação de dois questionários, o primeiro para a liderança local, contendo perguntas sobre (a) a existência de escola e seu funcionamento; (b) os turnos e alunos atendidos; (c) o recebimento de material escolar; (d) equipamentos e infraestrutura escolar; (e) professores e programas de ensino. O segundo questionário foi aplicado de maneira censitária para cada domicílio das comunidades. Foram entrevistadas 3.856 pessoas na RDS Amanã e 8.251 pessoas na RDS Mamirauá, contendo perguntas, agrupadas em (a) características dos moradores; (b) capacidade de leitura; (c) escolaridade.

No universo de 336 agrupamentos populacionais, 232 são denominados de comunidades, 2 de aldeias, 98 de sítios, e 4 de localidades. Os agrupamentos se diferenciam pelo nível da sua organização social. As mais complexas são denominadas comunidades e aldeias, pois possuem dois ou mais grupos de parentesco, e um número maior de moradias, em média dez domicílios cada. Estas possuem associações comunitárias formalizadas como pessoa jurídica, escola, centro comunitário, templos religiosos, motor de energia elétrica coletivo. Enquanto os menos complexos são os sítios e as localidades, pois possuem um único grupo de parentesco, poucas moradias, de uma a quatro casas, e não possuem a infraestrutura básica das comunidades como escola e igrejas (Moura *et al.*, 2016).

ANÁLISE DE DADOS

Na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã e na RDS Mamirauá, as condições das escolas revelam um cenário preocupante. Em termos da oferta do serviço público de educação, na área estudada, um pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos pesquisados têm acesso ao sistema educacional no seu local de moradia, concentrado principalmente nas comunidades, onde há o maior contingente populacional. Esse tipo de organização social impacta diretamente na oferta de serviços públicos, pois o definidor para implementação das políticas públicas nessa região perpassa pela quantidade de habitantes em cada local, o que provoca uma não oferta em muitas das pequenas localidades.

Tabela 1: Número de agrupamentos pesquisados com ou sem escola nos anos de 2018/2019.
N= 336 agrupamentos

Ano passado tinha escola na comunidade?	Sim	Não	Total
Comunidade/Aldeia	171	63	234
Sítio/Localidade	3	99	102
Total	174	162	336
%	52%	48%	

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Os outros 48% dos agrupamentos não atendidos de forma direta pelo serviço público precisaram fazer arranjos para garantir o ensino para os seus familiares, como deslocar os alunos para as comunidades mais próximas, ou migrarem para as cidades, como foi relatado por oito comunidades.

Quadro 1: Número de agrupamentos pesquisados com ou sem escola nos anos de 2018/2019.
N= 336 agrupamentos

Onde tiveram aulas ano passado?
As aulas acontecem na casa do presidente
Estudavam no centro comunitário e casa da professora
Funciona na casa das famílias ou igreja
As aulas aconteceram no centro comunitário
As aulas eram ministradas na cozinha comunitária
Estudam em outra comunidade próxima
É uma casa emprestada para dar aula
Na casa do morador da comunidade

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Foram analisados dados de 182 escolas rurais, sendo que em algumas comunidades foi registrado mais de uma escola. Destas, 63 declararam não ter funcionado regularmente em 2018/2019. Os principais motivos relatados foram:

Quadro 2: Principais motivos relatados para o não funcionamento da escola nos anos de 2017/2018. N= 63 escolas

Motivos	Frequência
Falta de energia	13
Professores se ausentam para receber seu salário e fazer as compras para o mês	10
Não tinha Professor	9
Turno não ofertado	5
Falta/Atraso no pagamento dos professores	4
Problemas técnicos na transmissão das aulas	3
Professor estuda na cidade	3
Escola desativada	2
Falta de condições na escola	2
Falta de merenda escolar	2
Número de alunos insuficiente	2
Os alunos desistiram	2
Professor faltava muito	2
As vezes os alunos estavam pescando	1
Falta de material escolar	1
Os alunos da EJA não comparecem às aulas	1
TV estava com problemas	1

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Em relação aos turnos das aulas, foram ofertados os três turnos ao longo de 2018, sendo majoritariamente nos turnos diurnos, 83% das ofertas.

Tabela 2: Aulas ofertadas por turnos nos anos de 2017/2018. N= 182 escolas

Turno ofertado	Frequência (%)
Manhã e tarde	43,3
Manhã e noite	20,8
Manhã, tarde e noite	18,7

Somente manhã	15,6
Somente tarde	0,3
Tarde e noite	1,4
	100,00

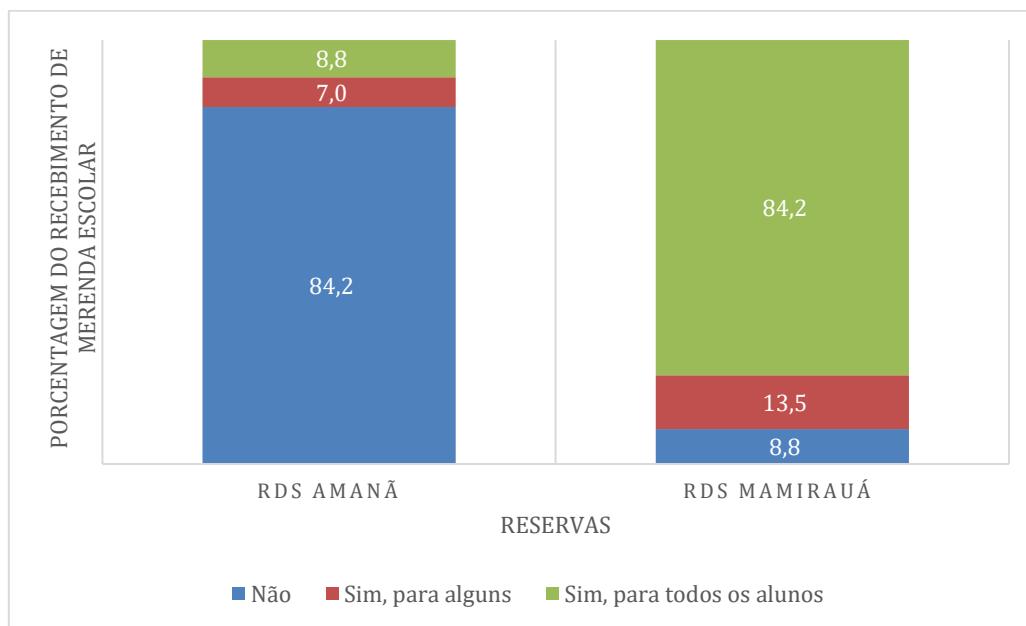
Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Além dos Ensinos Fundamental e Médio, 40% das comunidades declararam ter ofertado aulas pelos Programas Ensino Tecnológico (22,5%), Educação de Jovens e Adultos-EJA (31,3%), e Reescrevendo o Futuro (0,5%). E, 93% declararam ter turmas multisseriadas em 2018/2019.

MERENDA ESCOLAR

Em relação à distribuição de merenda escolar, 171 escolas responderam à questão. Destas, 84% das escolas na RDS Amanã declararam não ter recebido merenda escolar. Enquanto na RDS Mamirauá, 84% declararam ter recebido a merenda para todos os alunos, e 13% somente para alguns alunos.

Figura 2: Distribuição da merenda escolar nos anos de 2017/2018. N= 57 escolas RDS Amanã; N=114 escolas RDS Mamirauá



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

ESCOLA PRÉDIO

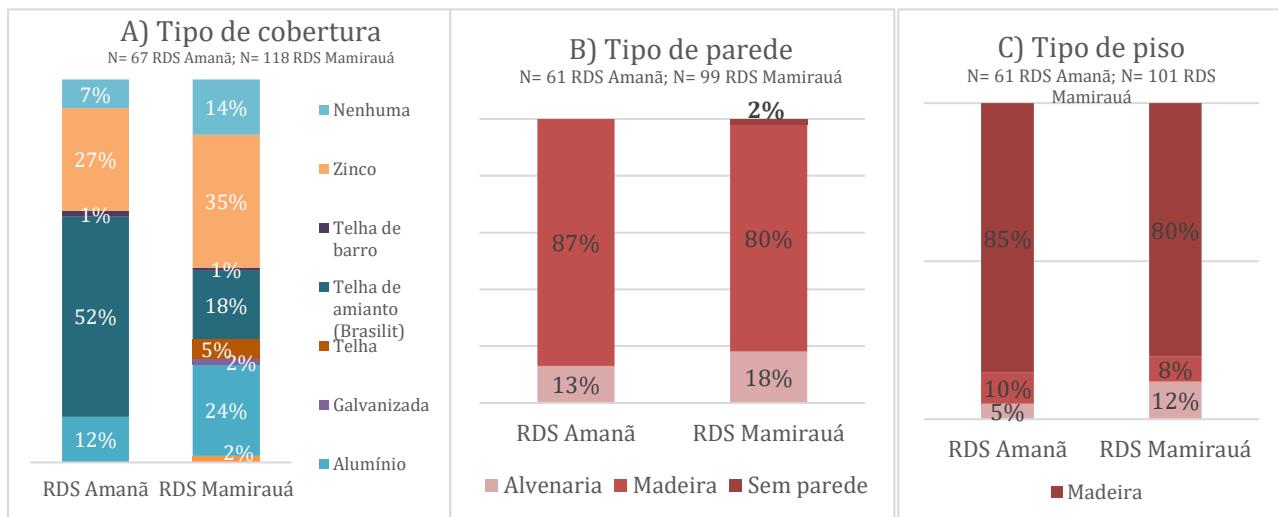
Sobre a presença de prédios escolares, 181 escolas responderam à questão, 91% agrupamentos populacionais na RDS Amanã, e 88% na RDS Mamirauá declararam ter prédios escolares.

Das escolas com prédios, tanto na RDS Amanã quanto na RDS Mamirauá, foram identificadas uma média de duas salas, e seis janelas por escola. Do total de escolas avaliadas, somente quatro escolas da RDS Mamirauá declararam ter telas de proteção contra insetos.

INFRAESTRUTURA

Na RDS Amanã, a maioria das escolas apresentou como cobertura telhas de amianto (52%), paredes e piso de madeira (87% e 85%). Na RDS Mamirauá, a maioria das escolas tinham coberturas de zinco (35%), com paredes e pisos de madeira (80% cada).

Figura 3 (a, b, c): Tipos de cobertura, paredes e piso das escolas das RDS Amanã e Mamirauá nos anos de 2017/2018

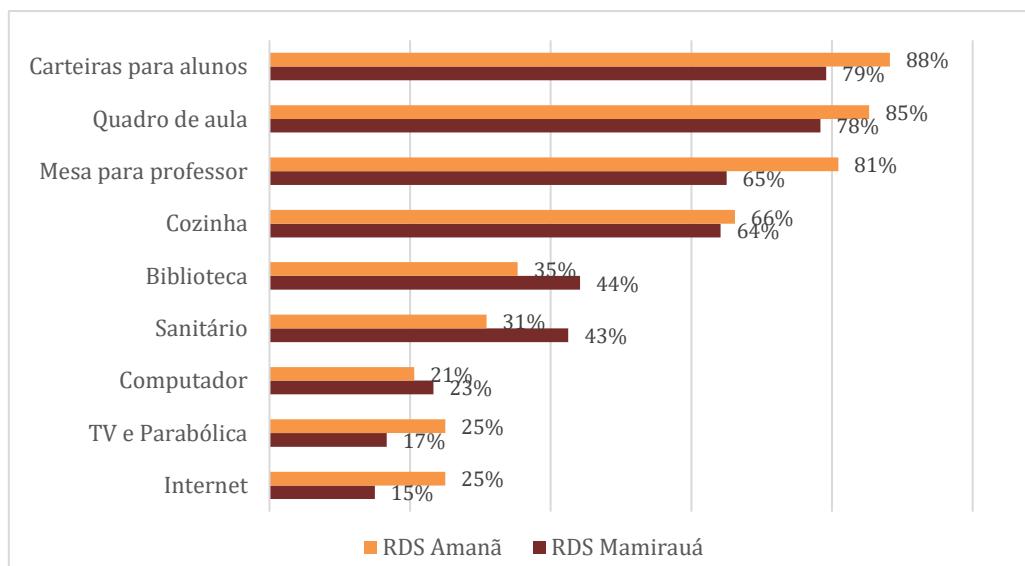


Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Foram realizadas avaliações das condições gerais das escolas, verificando se atendiam aos critérios: salas de aula claras, com carteiras suficientes para os alunos; quadro de aula; iluminação elétrica. Das 51 comunidades pesquisadas na RDS Amanã, 88% dos entrevistados relataram que as escolas estão em condições inadequadas; na RDS Mamirauá, em 105 das comunidades levantadas, 69% dos entrevistados declararam que as escolas estão em condições inadequadas, enquanto 30,5% consideraram as condições adequadas. Além disso, muitos relataram que as escolas eram muito antigas; não ofereciam condições adequadas para as aulas e apresentavam problemas estruturais, como madeira deteriorada.

Na análise da infraestrutura das escolas, verificando a presença de biblioteca, carteiras para alunos, computador, cozinha, internet, mesa para professor, quadro de aula, sanitário, TV e antena parabólica, constatou-se que, na RDS Amanã, das 68 escolas avaliadas, 5 delas (7%), e na RDS Mamirauá, das 120 escolas avaliadas, 19 delas (16%) não contavam com nenhuma dessas estruturas mencionadas (Figura 3).

Figura 4: Equipamentos e Infraestrutura básica das escolas das RDS Amanã e Mamirauá nos anos de 2017/2018. N= 68 escolas RDS Amanã; N=120 escolas RDS Mamirauá



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

NÚMERO DE PROFESSORES

Em relação ao número de professores lotados nas escolas, na RDS Amanã, foi contabilizado um total de 201 professores, dos quais 147 (73%) eram de origem rural e 54 (27%) de origem urbana. Na RDS Mamirauá, foram registrados 336 professores, sendo 211 (63%) de origem rural, 123 (37%) de origem urbana e dois professores não especificaram sua origem. Em ambas as Reservas, aproximadamente 33% dos professores possuíam formação de nível superior, enquanto 65% não possuíam essa formação e 2% não forneceram informações a respeito. Além disso, foi relatado que 30% das escolas tinham apenas um professor.

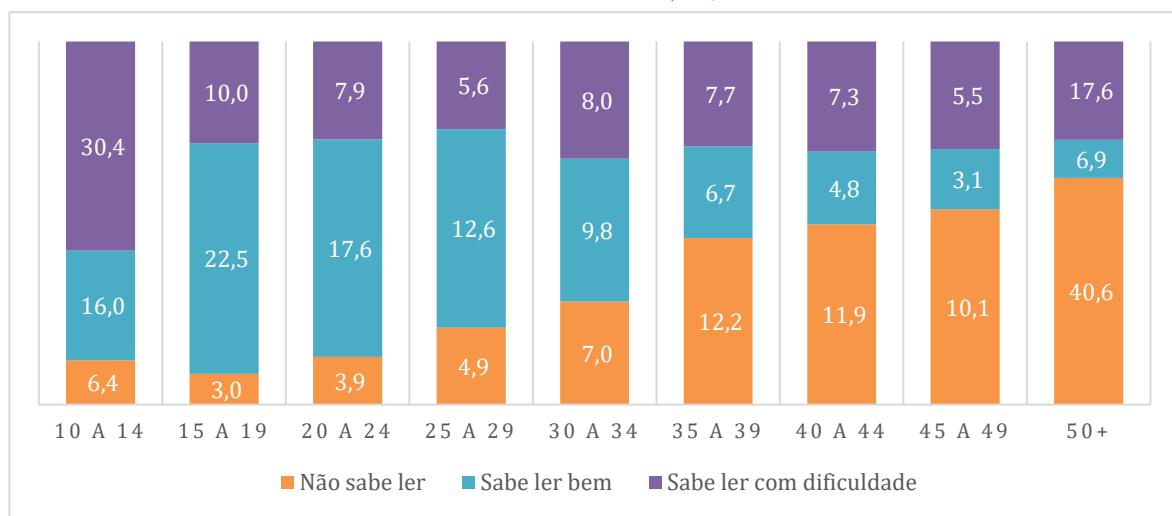
CAPACIDADE DE LEITURA

Para identificar a capacidade de leituras dos entrevistados, foi entregue durante as entrevistas, tarjetas impressas com frases simples para que os mesmos realizassem a leitura de forma voluntária. Das pessoas entrevistadas em 2018 com mais de 10 anos, na RDS Amanã, constatou-se que 61% dos

entrevistados afirmaram "saber ler bem", enquanto 25% relataram "saber ler com dificuldade" e 14% declararam "não saber ler". Paralelamente, na RDS Mamirauá, no ano de 2019, os resultados foram semelhantes: 58% dos entrevistados disseram "saber ler bem", 27% indicaram "ler com dificuldade" e 14% afirmaram "não saber ler".

Em relação à capacidade de leitura por grupos etários para ambas as reservas, observou-se que 30% na faixa etária de 10 a 14 anos declararam ter dificuldade para ler. Entre os entrevistados na faixa etária de 15 a 34 anos, 62% afirmaram "saber ler bem", enquanto as faixas de idade a partir de 35 anos, 75% declararam "não saber ler".

Figura 5: Capacidade de leitura por grupos etários acima de 10 anos de idade moradores das RDS Amanã e RDS Mamirauá. N= 9.051 entrevistados



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

FREQUENTAM A ESCOLA ATUALMENTE

Do universo de 3.236 entrevistas na RDS Amanã, constatou-se que 57% dos entrevistados afirmaram estar estudando no momento da coleta (2018/2019), sendo a maioria do sexo masculino (29%). Na RDS Mamirauá, no universo de 7.915 entrevistas, 53% declararam não estar estudando no momento da coleta, sendo a maioria do sexo masculino (31%).

Dentre os indivíduos que estavam frequentando a escola no ano de 2018/2019, totalizando 5.095, o estudo revela uma distribuição diversificada das modalidades de ensino frequentadas nas duas reservas. Destes, 11% estão cursando a Educação Infantil, 44% estão cursando o Ensino Fundamental

anos iniciais, 24% o Ensino Fundamental anos finais, 14% o Ensino Médio ou Tecnológico, 4% no EJA, e 3% o Ensino Superior.

Dentre os entrevistados, somente 43% dos alunos da Educação Infantil estão em fase correta da idade/série; 54% dos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais estão em fase correta da idade/série; 50% dos entrevistados do Ensino Fundamental dos anos finais; 33% dos entrevistados do Ensino Médio estão em fase correta da idade/série.

Tabela 3: Total e percentual de pessoas estudando, e estudando na idade/série corretas nos anos de 2017/2018. N= 5.095 entrevistados

	Total entrevistados	%	Entrevistados com Idade/Série correta	%
Educação Infantil	560	11	240	43
Ensino Fundamental Anos Iniciais	2.235	44	1.217	54
Ensino Fundamental Anos Finais	1.227	24	610	50
Ensino Médio /Tecnológico	714	14	236	33
EJA	226	4		
Nível Superior	133	3		
	5.095	100		

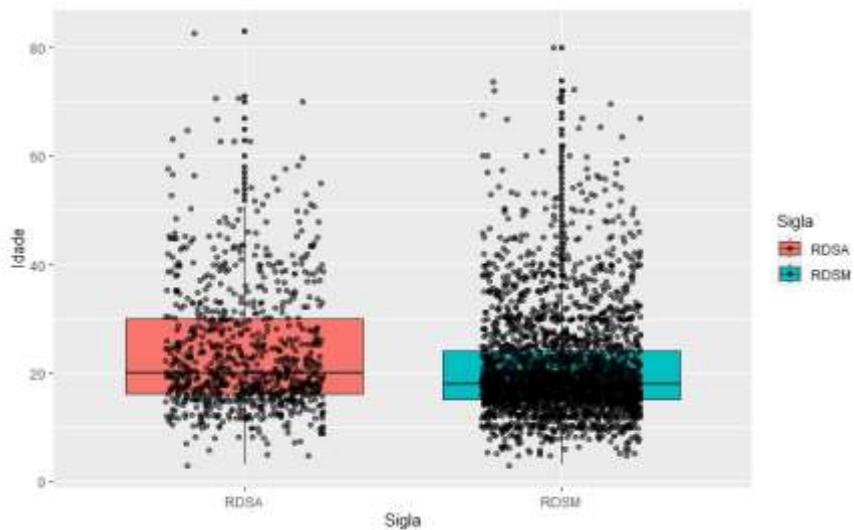
Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

IDADE EM QUE PAROU DE ESTUDAR

Na RDS Amanã, a média de idade com que os entrevistados pararam de estudar foi com 24,15 anos. Em Mamirauá, essa média foi de 20,90 anos (Tabela 01 e Figura 6). 35% dos entrevistados pararam de estudar entre 7 de 17 anos, 28% entre 18 e 24 anos, e 37% acima de 25 anos.

Figura 6: Idade em que parou de estudar na RDS Amanã (N= 854 entrevistados) e RDS Mamirauá (N= 2789 entrevistados)

Reserva	Média	Mediana	Desvio padrão
RDSA	24,15	20	± 11,7
RDSM	20,90	18	± 9,7



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

ÚLTIMA SÉRIE CURSADA

Em relação à última série cursada, para ambas as reservas a maioria declarou ter estudado até o Ensino Fundamental anos iniciais, correspondendo 35% na RDS Amanã com idade média de 20 anos, e 40% na RDS Mamirauá com idade média de 17 anos quando parou de estudar. O segundo maior percentual foi referente ao Ensino Fundamental anos finais, sendo 29% dos declarantes da RDS Amanã, com idade média de 23 anos, e 25% da RDS Mamirauá com idade média de 20 anos. O terceiro maior percentual foi referente ao Ensino Médio, sendo 19% dos declarantes da RDS Amanã, e 24% da RDS Mamirauá, para ambas as reservas, idade média que parou de estudar foi de 23 anos.

PORQUE PAROU OU INTERROMPEU OS ESTUDOS

Quando interrogados sobre o principal motivo de terem parado ou interrompido os estudos no ano anterior, foram citados 155 motivos, sendo os mais frequentes: Precisou trabalhar (23%); Concluiu o Ensino Médio (9%); Série/ano não ofertada pela escola (9%); Nunca estudou (8%); Casou (6%); Não quis mais estudar (8%); Gravidez (4%); Falta de condições na escola (3%); Dificuldade de aprendizagem (3%); Falta de transporte (2%); Cuidar dos filhos (2%); Professor faltava muito (2%).

DISCUSSÃO

A transformação no sistema educacional brasileiro vem ocorrendo em maior profundidade nos últimos 30 anos, com destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que a definiu como um direito social e uma responsabilidade do Estado. Os artigos 205, 206 e 212 tratam especificamente desse direito, no preparo para o exercício da cidadania, além da igualdade de condições no acesso, e a distribuição dos recursos públicos que assegurem o atendimento no ensino obrigatório.

Muitas políticas públicas de educação foram implementadas ao longo desses anos, como o Programa Brasil Alfabetizado; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Escola Acessível; Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); FUNDEB, e o mais recente Programa Pé de Meia. No entanto, é evidente que ainda são necessários ajustes significativos e políticas complementares adaptadas às diversas regiões do país para que essas políticas sejam efetivadas no território, pois é na prática diária que se concretizam as políticas públicas.

O contexto educacional dos agrupamentos populacionais da RDS Amanã e RDS Mamirauá apresenta uma série de desafios e problemas que afetam diretamente a qualidade e o acesso à educação. Algumas das principais questões identificadas incluem:

Acesso limitado à educação: Cerca de metade dos agrupamentos pesquisados nas áreas estudadas não têm acesso direto ao sistema educacional em seus locais de moradia. Isso resulta em uma série de arranjos improvisados por parte das comunidades para garantir o ensino, como o deslocamento para comunidades vizinhas ou migração para áreas urbanas.

Problemas de infraestrutura: Muitas escolas enfrentam problemas estruturais significativos, incluindo falta de prédios adequados, condições inadequadas das instalações existentes (como falta de energia, problemas com a transmissão das aulas, falta de merenda escolar, entre outros), e a falta de recursos básicos como bibliotecas, computadores e acesso à internet.

Qualificação dos professores: Apesar de um número significativo de professores estar disponível, uma parcela considerável deles não possui formação de nível superior. Além disso, a distribuição desigual de professores de origem rural e urbana pode afetar a compreensão das necessidades específicas das comunidades rurais.

Desafios na aprendizagem: A capacidade de leitura e alfabetização é uma preocupação, especialmente entre grupos etários mais velhos. O percentual significativo de pessoas que relatam dificuldade para ler ou não saber ler indica a necessidade de programas de educação continuada e de

alfabetização principalmente para pessoas que fazem parte de faixas etárias superiores a 35 anos, e em turno adequado para esse público.

Evasão escolar: Um número considerável de pessoas interrompeu seus estudos por uma variedade de razões, como necessidade de trabalhar, falta de oferta de determinadas séries ou anos escolares, gravidez, entre outros. Essa descontinuidade pode afetar negativamente o desenvolvimento educacional e econômico dessas comunidades.

A infraestrutura básica das escolas, a qualificação dos professores, o fornecimento de merenda escolar, o transporte escolar garantido e um sistema de avaliação e monitoramento contínuo são exemplos de aspectos que podem influenciar positivamente na eficácia das políticas públicas educacionais. Na área estudada, constatou-se que pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos populacionais têm acesso ao sistema educacional em sua localidade de residência, concentrando-se principalmente onde há maior densidade populacional. Isso indica que o acesso à educação ainda é condicionado por critérios que não consideram adequadamente as particularidades regionais, como a presença de pequenas comunidades que muitas vezes precisam adotar medidas alternativas, como a realização de aulas em locais improvisados, como a casa de líderes comunitários ou igrejas, onde frequentemente falta infraestrutura básica.

Mesmo nas comunidades que possuem escolas com funcionamento regular, as aulas muitas vezes são interrompidas durante o mês devido a diversos motivos. Os principais motivos destacados foram: a falta de energia elétrica na comunidade (13%), por não ter diesel para funcionar o gerador de energia ou o equipamento está quebrado; o professor precisar se ausentar da comunidade, devido à necessidade de receber o salário e fazer compras na cidade (10%); a ausência de professores contratados para ministrar aulas na comunidade (9%); o turno e/ou série não ofertados (5%); atraso no pagamento do professor (4%), fazendo com que o mesmo não retorne para lecionar.

A oferta de aula é majoritariamente diurna (83%) nas escolas analisadas, e isso leva a um ciclo de não oferta de ensino aos adultos no turno noturno. Esse fator pode estar relacionado com o alto percentual (75%) de *não saber ler* concentrado nas faixas etárias superiores aos 35 anos. Em relação à capacidade de leitura por sexo, percentualmente as mulheres sabem ler mais (62%) em relação aos homens, enquanto os homens não sabem ler (16%) ou ler com dificuldade (30%) em maior percentual para ambas as reservas.

Quanto à frequência escolar, mais da metade dos entrevistados (principalmente do sexo masculino) declarou estar estudando no ano da coleta de dados, com a maioria deles (42%) cursando o Ensino Fundamental séries iniciais. Entre aqueles que interromperam seus estudos, 38% relataram ter feito isso durante o Ensino Fundamental séries iniciais com idade média de 22 anos, sendo os principais motivos relatados: a necessidade de trabalhar, a falta de oferta da série escolar naquele ano, e nunca terem frequentado a escola. Esses resultados corroboram com dados nacionais, onde a necessidade de trabalhar é o principal motivo relatado para a interrupção dos estudos (40,2%) (PNAD, 2022).

O contexto educacional nas reservas analisadas apresenta uma série de desafios que exigem intervenções significativas para garantir o acesso equitativo à educação e melhorar a qualidade do ensino oferecido. Isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, capacitação de professores, programas de alfabetização e medidas para incentivar a continuidade dos estudos, e um acompanhamento contínuo, com mensuração, mas também com revisão crítica qualitativa dessas políticas nos diferentes territórios. Os dados mostraram que a universalização da educação ainda está longe de acontecer nessa área estudada, dentre os que declararam estar estudando no Ensino Infantil ao Ensino Médio, somente metade estão na idade/série correta, ou seja, há uma grande defasagem educacional nessa região que precisa ser analisada com maior nitidez para que sejam aplicadas políticas mais direcionadas para essa realidade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um importante instrumento em favor da qualidade da Educação Básica no Brasil, abrangendo aspectos como aprendizagem dos alunos e qualidade do ensino oferecido. Esse índice tem um papel importante na avaliação da eficácia das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, especialmente quando consideramos as condições infraestruturais das escolas, a qualificação dos docentes e a disponibilidade de recursos para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Por meio do IDEB, é possível analisar não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a efetividade das estratégias adotadas para promover a igualdade de condições no acesso à educação e a distribuição equitativa dos recursos públicos, aspectos que foram discutidos anteriormente neste texto. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam acompanhadas de medidas concretas para enfrentar os desafios específicos como os enfrentados pelas escolas situadas nas RDS Amanã e RDS Mamirauá, visando garantir o acesso equitativo e a qualidade da educação para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Este artigo apresentou um diagnóstico sobre a situação da educação, principalmente em termos de infraestrutura, de escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas na Amazônica Central, mais especificamente em uma das Unidades de Conservação. Os dados apresentaram uma situação de desigualdade de acesso, de infraestrutura, de qualificação dos professores, desafios na aprendizagem, e evasão escolar. E, principalmente, que as políticas educacionais de um modo geral negligenciam as peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

Entretanto, é importante reconhecer que houve avanços significativos ao longo das últimas décadas, como o reconhecimento constitucional da educação como um direito social, e a abrangência de várias políticas públicas ao longo dos anos, mesmo que necessitando de ajustes. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, é um exemplo desse esforço conjunto entre União, Estados, e Municípios, para um trabalho colaborativo em favor da melhoria da qualidade da Educação Básica. Faz parte ainda desse plano o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que tem como meta equiparar, até 2022, os níveis de Educação Básica aos dos países desenvolvidos.

Portanto, existem avanços em direção à universalização do acesso à educação, mesmo em áreas remotas da Amazônia rural. No entanto, como apresentado neste artigo, esse acesso ainda é precário e a qualidade da educação ainda precisa ser alcançada, principalmente nas modalidades de ensino, programas como o EJA, escolas multisériadas, escolas polos, e ensino tecnológico, que tem funcionado mesmo precariamente, e fora de contexto.

Estudos como este torna-se importante por detalhar de forma concreta as diversas realidades muitas vezes negligenciadas, haja vista que o conhecimento da realidade educativa permite a adoção de políticas e programas públicos que se aproximem das diversas realidades, além de adotar mecanismos de avaliação mais contextualizado para superar esses desafios, e incluir esse esforço na avaliação nacional.

Portanto, garantir investimentos contínuos em infraestrutura escolar, capacitação adequada de professores, programas de alfabetização e políticas sensíveis às necessidades locais, são recomendações importantes. Além disso, é fundamental promover uma análise criteriosa dos resultados

educacionais, coletando dados abrangentes e envolvendo as partes interessadas em processos participativos de tomada de decisão. O acompanhamento por parte dos gestores e comunidade educacional dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é imprescindível para estabelecer metas, realizar diagnósticos e avaliações pormenorizadas, com o intuito de contextualizar a aplicação das políticas públicas em um cenário de desigualdades educacionais. Assim, será possível ter um resultado mais real do impacto dessas políticas em todo o território nacional. Portanto, sem dados não há como desenvolver uma política pública efetiva, principalmente em áreas remotas como as estudadas no Amazonas, que possuem desafios significativos, que impactam de maneira desigual em diversos grupos populacionais, aumentando as desigualdades já existentes.

REFERÊNCIAS

BORGES, H.S. EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO. **REVISTA AMAZÔNIDA**, N.1, P. 96-117, JUL. 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, 26 JUN. 2014. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM](http://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM)>. ACESSO EM: 20 JANEIRO 2024.

FAS — FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL; UNICEF — FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **RECORTES E CENÁRIOS EDUCACIONAIS EM LOCALIDADES RURAIS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS**. MANAUS: FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, 2017. P. 84.

HOFFMANN, JUSSARA. **AVALIAÇÃO FORMATIVA OU AVALIAÇÃO MEDIADORA? PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA**, 2013. DISPONÍVEL EM: AVALIAO-FORMATIVA-OU-AVALIAO-MEDIADORA-1.PDF >. ACESSO EM: 3 DE MAIO DE 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DO AMAZONAS CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2021**. BRASÍLIA-DF INEP/MEC 2022.

MOLINA, MÔNICA C. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS. **EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**, VIÇOSA, V. 6, N. 2, P. 378-400, JUL./DEZ. 2015

MOURA, E. A. F. ET AL. SOCIODEMOGRAFIA DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ: 2001–2011. TEFÉ: BELÉM: INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ; IDSM; NAEA; 2016.

PEREIRA, CAROLINE NASCIMENTO; CASTRO CESAR. EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DIFERENCIAIS ENTRE O RURAL E O URBANO. TEXTO PARA DISCUSSÃO / INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. BRASÍLIA: RIO DE JANEIRO: IPEA, 2021. [ACESSADO 12 JANEIRO 2022], PP. 185–212. DISPONÍVEL EM: DOI: <HTTP://DX.DOI.ORG/10.38116/TD2632>.

PEREIRA, H. C.; NASCIMENTO, A. CLAUDEISE S.; MOURA, EDILA A. F.; CORRÊA, DÁVILA S.; CHAGAS, H. C. MIGRAÇÃO RURAL-URBANA POR DEMANDA EDUCACIONAL NO MÉDIO SOLIMÕES, AMAZONAS. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, V. 27, P. 1–26, 2022.

RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2022. INEP. DISPONÍVEL EM: RELATORIO_DO_QUARTO_CICLO_DE_MONITORAMENTO_DAS_METAS_DO_PLANO_NACIONAL_DE_EDUCACAO.PDF (INEP.GOV.BR). ACESSADO EM 02 DE FEVEREIRO DE 2024.

SIMDE – SISTEMA DE MONITORAMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO. RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL AMANÃ. BANCO DE DADOS. TEFÉ: IDSM, 2018.

SIMDE – SISTEMA DE MONITORAMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO. RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ. BANCO DE DADOS. TEFÉ: IDSM, 2019.

STROMQUIST, NELLY P. A DESIGUALDADE COMO MEIO DE VIDA: EDUCAÇÃO E CLASSE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. **R. BRAS. EST. PEDAG.**, BRASÍLIA, V. 85, N. 209/210/211, P. 11–28, JAN./DEZ. 2004.

WILLIAM, DYLAN. A AVALIAÇÃO FORMATIVA DO DESEMPENHO DOCENTE. DOSSIÊ – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. **LINHAS CRÍTICAS**, BRASÍLIA, DF, V.25 – AHEAD OF PRINT, P.173–205. DOI <10.26512/LC.V25I0.24275>.

ZAGO, N. MIGRAÇÃO RURAL-URBANA, JUVENTUDE E ENSINO SUPERIOR. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, RIO DE JANEIRO, V. 21, N. 64, P. 61–78, JAN./MAR. 2016. <HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1413-24782016216404>.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRÁTICAS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Paulo Eduardo Braz dos Santos

Licenciado em Geografia (UEA); Mestrando em Geografia (UNIR)

Edilza Laray de Jesus

Doutora em Educação; Professora (UEA)

Vilma Terezinha de Araújo Lima

Doutora em Geografia; Professora (UEA)

Resumo: A conscientização ambiental é um pilar fundamental na educação contemporânea, especialmente em grandes centros urbanos, como Manaus-Am. Iniciativas educativas fora do ambiente escolar formal surgem como complementos essenciais à formação cidadã. Apesar da relevância reconhecida da Educação Ambiental, há escassez de estudos que mensuram o impacto de ações educativas ambientais específicas em ambientes não formais e sua interação com o sistema de ensino público. Atividades de Educação Ambiental têm se mostrado promissoras na literatura acadêmica, indicando benefícios tanto para a compreensão do conteúdo quanto para a postura crítica dos estudantes em relação ao meio ambiente. Este estudo visa analisar os efeitos de uma intervenção educacional ambiental realizada com alunos de escolas públicas de Manaus-Am, buscando identificar um aprendizado significativo e a possibilidade de estender essas práticas de forma mais ampla. A abordagem adotada foi qualitativa, com coleta de dados via questionários aplicados em 7 escolas públicas, escolhidas através do projeto 'Ciência na Escola'. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, análise de mídias digitais, e atividades educativas ao ar livre. A pesquisa indicou que, após as atividades de Educação Ambiental, os estudantes puderam expressar, através de relatos audiovisuais, suas percepções enriquecidas pelo programa. Os materiais coletados sugerem um avanço no entendimento e na valorização da educação ambiental, fortalecendo a ligação entre a Universidade e a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola Pública; Cidade de Manaus-Am.

Abstract: Environmental awareness is a fundamental pillar in contemporary education, especially in large urban centers, such as Manaus-AM. Educational initiatives outside the formal school environment emerge as essential complements to citizenship education. Despite the recognized relevance of Environmental Education, there is a scarcity of studies that measure the impact of specific environmental educational actions in non-

formal environments and their interaction with the public education system. Environmental Education activities have shown promise in the academic literature, indicating benefits both for the understanding of the content and for the critical attitude of students in relation to the environment. This study aims to analyze the effects of an environmental educational intervention carried out with students from public schools in Manaus-AM, seeking to identify significant learning and the possibility of extending these practices more widely. The approach adopted was qualitative, with data collection through questionnaires applied in 7 public schools, chosen through the 'Science at School' project. The methodology included literature review, analysis of digital media, and outdoor educational activities. The research indicated that, after the Environmental Education activities, the students were able to express, through audiovisual reports, their perceptions enriched by the program. The materials collected suggest an advance in the understanding and appreciation of environmental education, strengthening the link between the University and Basic Education.

Keywords: Environmental Education; Public school; City of Manaus-AM.

INTRODUÇÃO

A inserção contínua da questão ambiental na Educação Básica é fundamental para que os estudantes percebam o ambiente em que vivem, compreendam os problemas ambientais e reconheçam que as soluções dependem das atitudes da sociedade. Neste sentido, a pesquisa focou na implementação de uma ação educativa ambiental para promover a aproximação dos estudantes aos desafios ambientais atuais.

Este trabalho se justifica pela urgente necessidade de debater a Educação Ambiental - EA. A preocupação com o futuro tem se intensificado e diversas conferências internacionais têm se debruçado sobre esta temática, na busca por caminhos que revertam as agressões ao meio ambiente.

É essencial que as atividades educativas não somente explorem, mas também desenvolvam as potencialidades dos estudantes, indo além do conteúdo curricular e promovendo a sensibilização dentro do ambiente escolar. Assim, torna-se importante que cada indivíduo se conscientize sobre seus atos e entenda que a responsabilidade de cuidar dos recursos naturais é compartilhada, não apenas por ambientalistas, ecólogos e governantes, mas por toda a humanidade.

A questão ambiental é um tema de amplitude universal, onde cada um de nós pode contribuir para o equilíbrio e a conservação ambiental, seja por

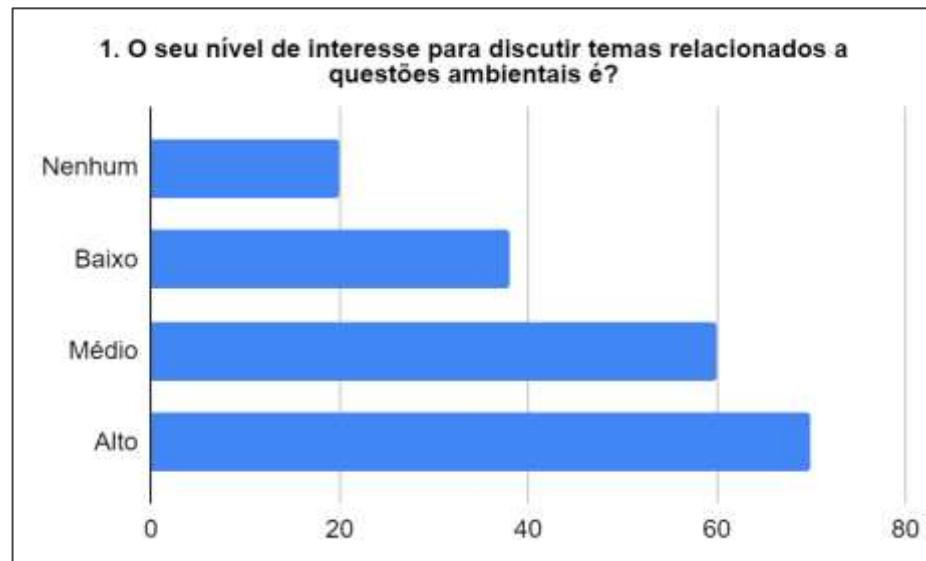
meio da 'sensibilização' de outros através de dados e evidências científicas, ou na prática ativa da temática ambiental. Portanto, destaca-se a importância das ações ambientais nas escolas, especialmente aquelas que envolvem a comunidade estudantil. Sob essa perspectiva, as temáticas transversais, quando inseridas em projetos de longo prazo, têm maior potencial de engajar os estudantes em uma compreensão ampla da dimensão ambiental e de suas complexas redes de conhecimento, incluindo aspectos econômicos, políticos e culturais.

O artigo é dividido em três seções: A primeira apresenta dados e discussões sobre o diagnóstico realizado com os estudantes, permitindo estabelecer um parâmetro para avaliar o aprendizado ao término das atividades. A segunda seção descreve os diálogos e a participação dos estudantes em atividades externas ao espaço escolar, dando ênfase aos locais visitados e aos saberes compartilhados, visando também à valorização desses espaços significativos na cidade de Manaus-Am, ainda pouco aproveitados pelas escolas públicas. A terceira seção relata a perspectiva dos estudantes sobre o aprendizado construído a partir das atividades vivenciadas, dando a eles o espaço para contribuir com suas próprias narrativas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Os gráficos a seguir representam os resultados de uma pesquisa aplicada em 7 escolas, com a participação de uma turma de cada escola, totalizando 188 estudantes. O objetivo era estabelecer um parâmetro comparativo antes e após as atividades propostas. Importante salientar que os dados coletados proporcionaram uma visão ampliada sobre o entendimento dos estudantes acerca de questões ambientais e a realidade social das escolas envolvidas, fundamentais para a condução de diálogos focados e efetivos nas discussões subsequentes com os alunos.

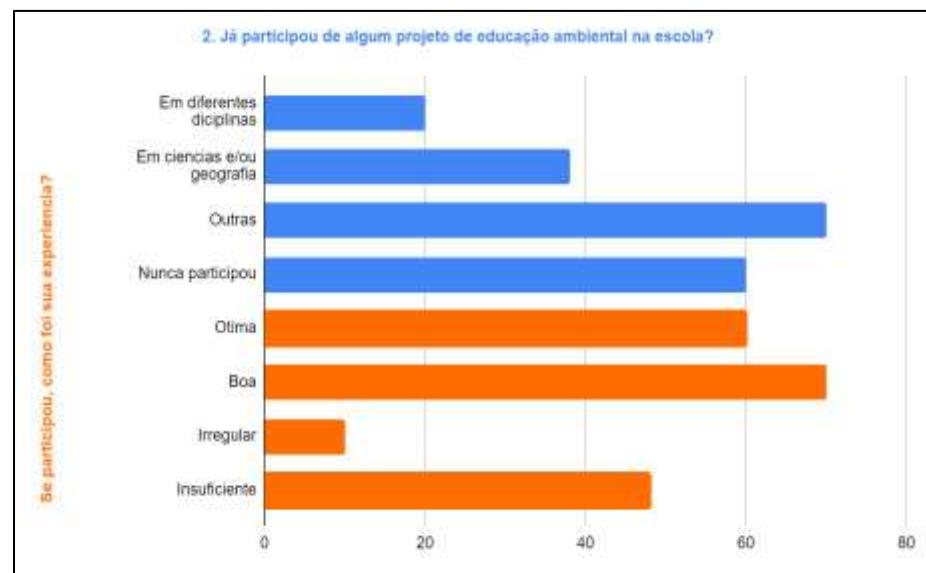
Figura 01: Nível de interesse dos estudantes sobre temáticas ambientais



Fonte: Projeto Ciência na Escola

A Figura 01 revela um alto interesse da maioria dos estudantes em temáticas ambientais, mas ainda há um número significativo que demonstra desinteresse, refletindo o desafio educacional de tornar a questão ambiental atraente e relevante para os estudantes. A apatia em relação ao tema muitas vezes surge quando os estudantes não se veem como parte integrante do meio ambiente ou quando não compreendem o impacto de suas ações.

Figura 02: Participação em projetos ambientais e sua experiência



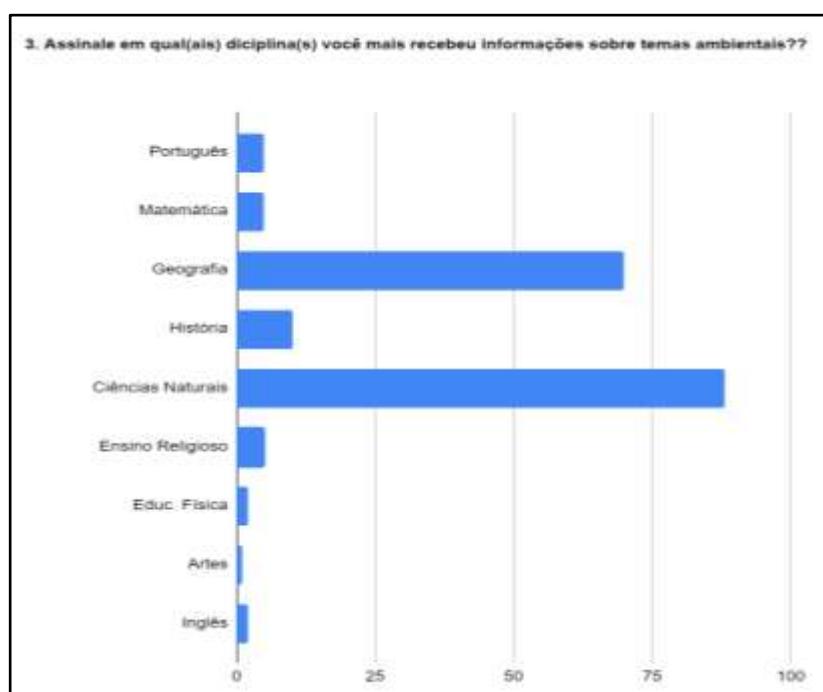
Fonte: Projeto Ciência na Escola

A Figura 02 ressalta que uma proporção significativa de estudantes nunca participou de projetos ambientais, indicando um déficit de ações

educativas com foco ambiental nas escolas. Isso aponta para a necessidade de reforçar as práticas de Educação Ambiental no currículo e de incentivar o engajamento dos alunos através de experiências significativas que os conectem com questões ecológicas reais.

A falta de envolvimento prévio dos estudantes em iniciativas ambientais demonstra uma oportunidade de melhoria, sugerindo que a Educação Ambiental precisa ser mais bem integrada e destacada, para que a juventude seja estimulada a agir em prol da sustentabilidade. Promover a participação ativa dos alunos em tais projetos é essencial para a construção de uma consciência ecológica e para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na proteção do meio ambiente.

Figura 03: Disciplinas que abordam temáticas ambientais na escola



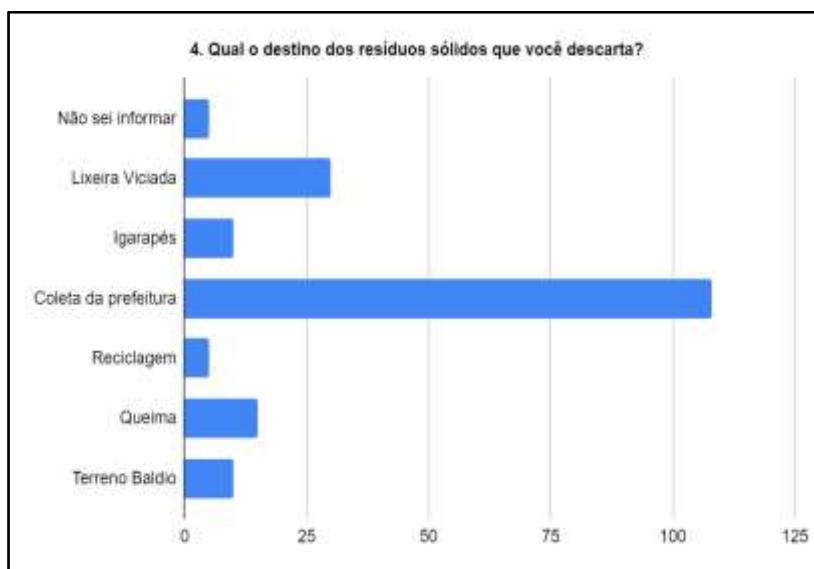
Fonte: Projeto Ciência na Escola

A partir dos dados da figura 03, é possível perceber, de forma muito clara, que ainda se perpetua o pensamento de que a responsabilidade de trabalhar assuntos relacionados à educação ambiental é inerente apenas a algumas disciplinas, recaindo principalmente para as disciplinas de Ciências Biológicas e Geografia. A Educação Ambiental não deveria ser uma preocupação apenas de algumas disciplinas específicas, no âmbito escolar, mas desenvolvida como uma prática educativa integrada, permanente, contínua e de forma interdisciplinar e transversal.

Nesse entendimento, as temáticas geradoras ou transversais, quando trabalhadas, por exemplo, em forma de projetos a longo prazo, possuem uma maior possibilidade de envolver os estudantes nos aspectos diversos a

respeito da dimensão ambiental e suas múltiplas redes de conhecimentos, explorando, desta maneira, fatores econômicos, políticos e culturais. Ademais, os ambientes escolares são espaços privilegiados para o cumprimento de atividades/ações que oportunizem reflexões e aprendizagem, despertando nos estudantes o interesse e a responsabilidade para com a proteção ambiental.

Figura 04: Sobre o destino do lixo dos estudantes



Fonte: Projeto Ciência na Escola

A figura 04 mostra o destino dos resíduos sólidos, segundo os estudantes, o que também pode representar um reflexo de algo comum de sua comunidade. A grande maioria tem o serviço da coleta da prefeitura, que ainda é o método mais eficaz para a limpeza da cidade, pois é um aterro controlado, o que evita, também, o acúmulo ainda maior de lixo em igarapés e encostas. Também foi possível visualizar um pequeno número, entretanto, importante, de estudantes que realizam a separação/reciclagem dos resíduos, em suas casas, o que é um dado animador.

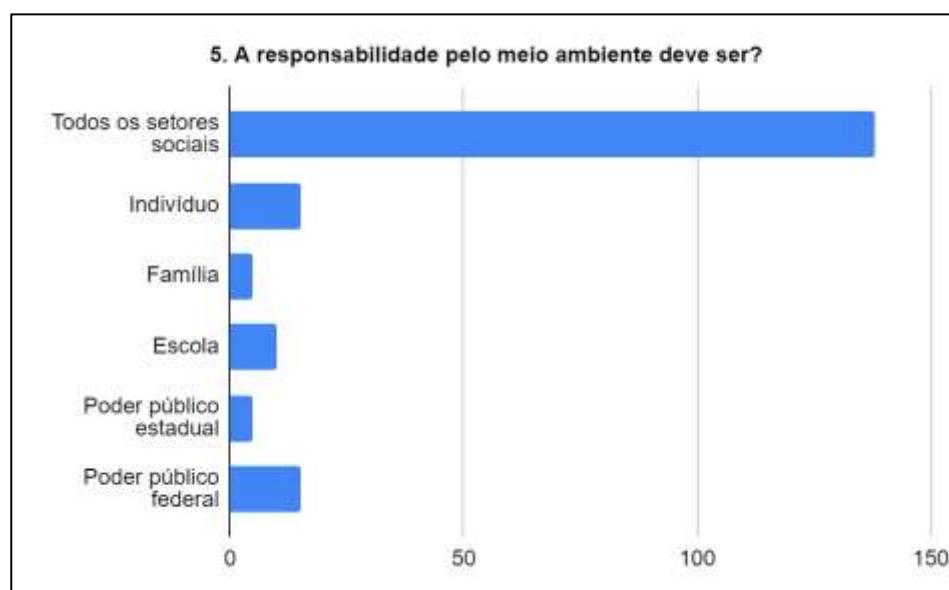
O mais preocupante foi perceber que quase a metade dos estudantes participantes da pesquisa, não possuem acesso ao destino correto dos resíduos sólidos, fazendo uso de medidas extremamente maléficas ao meio ambiente como: Lixeiras viciadas, descarte em Igarapés, queima de resíduos sólidos e descarte em terreno baldio, a partir destes dados, tem-se uma ampla visão da realidade que uma grande parcela de sujeitos, estudantes, vivenciam cotidianamente.

Esses dados não representam uma crítica ao estudante, sua família ou comunidade, mas uma amostra de carência de serviços de limpeza, que é uma realidade em várias comunidades na cidade de Manaus, algumas não têm

sequer saneamento básico e muito menos coleta da prefeitura. Também devemos levar em consideração o fator principal, que é a falta de conhecimento a respeito dos efeitos causados pelo destino destes resíduos. Deste modo, é essencial que a comunidade entenda, por exemplo, que as inundações recorrentes próximas aos córregos são efeitos do grande volume de material sólido descartado diretamente ou indiretamente nos igarapés, atingindo principalmente as comunidades de baixa renda.

Neste sentido, percebe-se que é essencial entender a situação real da comunidade a ser trabalhada para que seja efetuada uma reflexão sobre essa realidade e haja mudanças de atitudes. Acreditamos que tais ações, tendo iniciativa desde a escola, possuem mais possibilidade de efeitos positivos na vivência dos estudantes, visto que a escola é vista como um lugar de conhecimento e aprendizagem. A partir da escola é que se consegue criar possibilidades para uma aprendizagem social, onde os próprios estudantes percebem a sua responsabilidade de atuar no meio em que vivem, apresentando a sua comunidade, a nossa responsabilidade no cuidado com o ambiente em que vivemos.

Figura 05: Sobre a responsabilidade com o meio ambiente



Fonte: Projeto Ciência na Escola

Nos dados da figura 05, é perceptível que, apesar do grande número de estudantes terem relatado pouco interesse em discutir temas ambientais, quase a totalidade entende que a responsabilidade pelo meio ambiente é de todos os setores sociais, o que também os inclui neste meio. Ou seja, há um entendimento por parte dos estudantes que temos a responsabilidade de cuidado pelo meio ambiente, no entanto, percebe-se também que há uma

desmotivação sobre a temática, e isso ocorre principalmente devido à falta de aproximação com a sua realidade local.

Com base nos dados coletados a partir do questionário, iniciamos o planejamento das atividades posteriores. Visando, principalmente, trazer elementos do cotidiano para dentro das discussões e preencher lacunas/dúvidas observadas de acordo com as respostas dos estudantes. Tivemos a iniciativa de promover a realização de uma atividade externa ao espaço escolar, de maneira que os estudantes pudessem perceber na prática a importância da conservação do ambiente e nossa maior riqueza, que é a floresta Amazônica. A descrição minuciosa da realização da atividade em campo, é essencial, a fim de mostrar que a realização de atividades, além dos espaços escolares, se constitui em algo novo e atraente, o que torna as ações mais suscetíveis ao sucesso.

Participaram das atividades, as seguintes escolas públicas: Elisa Bessa Freire, Cid Cabral da Silva, João dos Santos Braga, Altair Severiano, Jacimar da Silva, Jorge Karan e Sólon de Lucena. No total, foram 7 escolas e para uma melhor organização, foram levadas uma escola por vez, em dias alternados, no turno matutino e vespertino. Vale ressaltar que a quantidade maior de escolas só foi possível com a cobertura de um projeto maior (ciência na escola), o ideal, para uma atividade significativa, é que se trabalhe com poucas turmas em um tempo maior e mais duradouro.

A efetivação de atividades em ambientes externos não é tarefa fácil, principalmente com a realidade das escolas públicas. Um dos principais entraves para a realização desta ação foi a questão financeira. Os estudantes da rede pública de Manaus, em sua grande maioria são de baixa renda, e as escolas estaduais trabalhadas não possuem condução própria para o deslocamento dos estudantes em atividades externas. Houve a necessidade de buscar recursos (CNPq) para que fosse possível a realização da atividade, visto que foi necessária uma condução para o transporte dos estudantes até o local, e posteriormente o retorno à escola. Também houve toda uma questão de logística, pois precisou-se de professores para supervisionar os estudantes no trajeto, a fim de que as atividades ocorressem com toda segurança possível.

ESPAÇO PÚBLICO VISITADO, DIALOGADO E INTERESSES DESPERTADOS

Sobre o lugar visitado, é importante especificar quais significados e aprendizagens esse ambiente pode proporcionar em uma excursão com estudantes. O Museu da Amazônia (Musa) é um museu vivo, a céu aberto, criado em 2009, ocupando atualmente 100 hectares da Reserva Adolpho Ducke, uma área constituída por floresta de terra firme, nativa e que vem sendo estudada há mais de 60 anos. Segundo o Estatuto Social do Museu da Amazônia, o Musa tem como objetivo pensar, dar valor, popularizar e aprofundar o significado histórico, cultural e científico das comunidades e biomas da grande bacia amazônica.

Figura 01: Mapa do percurso dentro do Museu da Amazônia



Fonte: Santos, 2022

A reserva fica localizada na zona leste, entre dois grandes bairros da cidade de Manaus, Jorge Teixeira e Cidade de Deus. Vale ressaltar que estes dois bairros são zonas periféricas, onde grande parte dos estudantes residem. É curioso perceber que a grande maioria não conhecia o Museu da Amazônia - Musa, mesmo residindo tão próximo. Isso diz muito sobre a questão do incentivo público, para que as pessoas de baixa renda tenham acesso a esses espaços educativos.

A estrutura do Musa é responsável por cuidar de várias espécies, o ambiente é bem organizado e conta com pessoas responsáveis pela gestão do espaço, sabemos que a interferência do ser humano prejudica a natureza, e ter um lugar preservado, com pessoas empenhadas em cuidar do espaço é muito satisfatório. Ao mesmo tempo que a área da reserva sofre com ações

antrópicas, ela possui um papel fundamental no amparo de muitos animais no interior e ao redor dessa área. Segundo Candotti (2010),

A Reserva Ducke tem uma de suas bordas em contato direto com a cidade, sofrendo grande pressão antrópica e tendo já perdido parte para a ocupação ilegal. Do lado oposto, a fronteira é com o lago do Puraquequara e com uma reserva militar. Essas condições tornam a reserva uma importante unidade de conservação de Manaus, local de refúgio para animais e corredor ecológico, ligando a porção que dá frente para a cidade com a mata contínua da reserva militar (p. 90).

Foi aproveitando esse laboratório a céu aberto e a gama de conhecimentos oferecidos por ele, que pensamos na ação envolvendo estudantes do Ensino Básico, professores da rede pública e professores da universidade. Desta forma, em uma única atividade, conseguimos reunir várias realidades e contextos diferentes numa mesma experiência. É importante destacar que a relação de conhecimentos múltiplos e trocas de saberes, deve ser o principal foco de uma atividade que almeja uma aprendizagem significativa, principalmente com temas relacionados à conservação do meio ambiente. Nesse sentido, Carvalho (2012) coloca o professor em suas atividades, como um mediador de mundos, portador da linguagem, que induz a reflexão e, assim, novas compreensões e visões do mundo.

A respeito dos pontos visitados e dialogados dentro do Musa, de início, os estudantes foram levados à "torre de observação". A torre (figura 02) tem uma estrutura de aço, com 42 metros de altura sendo 242 degraus, e três plataformas com paradas para recuperar o fôlego e contemplação, na primeira plataforma, foi possível observar características em relação à altura das árvores. Por exemplo, na primeira plataforma houve uma parada para observação do sub-bosque, que é definido como um conjunto de vegetação de baixa estatura que cresce em nível abaixo do dossel florestal.

Figura 02: Vista térrea da torre de observação



Fonte: Santos, 2022

Figura 03: Vista do topo da torre de observação



Fonte: Santos, 2022

Na terceira plataforma, os estudantes ficaram acima da copa das árvores. Neste nível, foi possível contemplar a imensidão da floresta e os diversos tons de verde. Foi justamente nesse primeiro ponto onde foi realizada a primeira reflexão, essa visão da copa das árvores foi um ponto ideal de verificação, que proporcionou junto aos estudantes, conversar/explicar que se tratava do dossel da floresta, lugar que abriga uma grande biodiversidade, principalmente de pássaros, que se alimentam dos frutos e constroem seus ninhos, e que essa riqueza só existe tão próximo da zona urbana da cidade de Manaus pelo simples motivo de estar protegida por lei e pertencer à reserva Adolpho Ducke. Neste ponto, alguns estudantes observaram e comentaram sobre a linha que separa sociedade e natureza ao longo da reserva, o que mostrou que as atividades propostas já estavam surtindo efeito.

A atividade também proporcionou aos estudantes conhecer a exposição paleontológica denominada “Dinos e Sauros”, o que é um fato importante para qualquer país encontrar fósseis de vidas antes de nós. Nesta parada importante, foi proporcionado aos estudantes um segundo momento de reflexão sobre as riquezas não só materiais, mas também históricas da nossa região e a importância de preservar e cuidar da nossa Amazônia. Sobre a exposição, esta foi financiada pela Bemol Ltda para homenagear a geógrafa e paleontóloga Rosalie Benchimol (1936-2015) que foi professora da UFAM. A localidade de alguns fósseis foi em Boca do Acre, no Amazonas, em perfeito estado de preservação, do Mioceno, entre 23 e 5,3 milhões de anos.

Durante a visita, os estudantes tiveram o prazer de conhecer a preguiça-gigante amazônica, o que desencadeou uma visível curiosidade entre eles. Discutiu-se a possibilidade de que a coexistência desse animal com

os primeiros humanos na região possa ter inspirado o mito do mapinguari, uma criatura lendária da Amazônia, conhecida por proteger as florestas da destruição causada pelo homem. A revelação de cada aspecto desconhecido da biodiversidade amazônica era acompanhada de olhares fascinados dos estudantes, que descobriram mais sobre as riquezas naturais de seu próprio patrimônio ambiental.

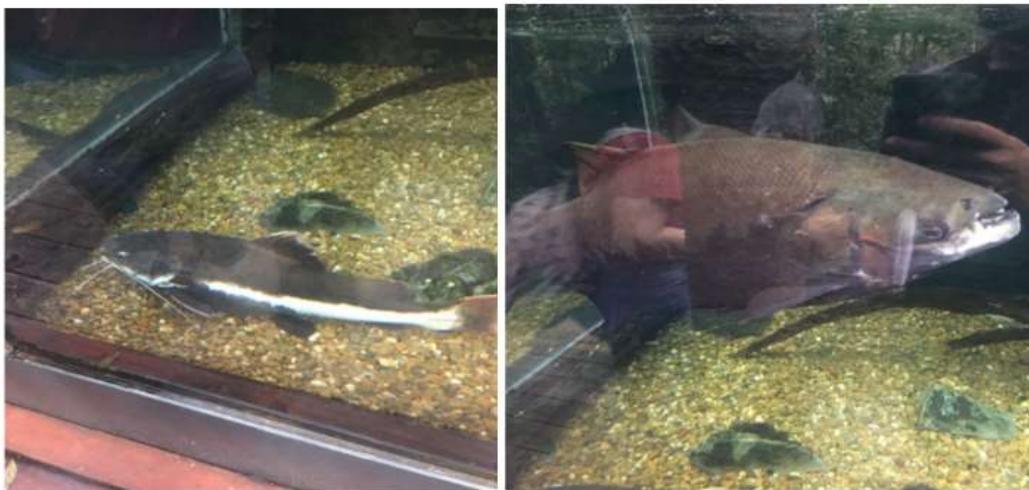
A urbanização acelerada de Manaus trouxe consigo um distanciamento crescente das pessoas com relação à natureza. Os igarapés que em tempos anteriores serviam como locais de lazer e banho para os pais desses estudantes, agora se encontram em situação degradante, transformados em canais de esgoto a céu aberto.

Um momento marcante para os estudantes foi a visita ao aquário do Musa. Para muitos, era a primeira vez que viam um peixe vivo de perto. Esta experiência proporcionou não apenas um encanto visual, mas também uma oportunidade para reflexões sobre a importância da conservação dos rios amazônicos. Estes corpos d'água abrigam uma biodiversidade aquática inestimável e enfrentam, em áreas urbanas como Manaus, níveis alarmantes de poluição. Esses momentos de descoberta e conexão sublinham a necessidade urgente de preservação e conscientização ambiental na região.

O aquário artificial foi produzido pela equipe do Musa para exposição de peixes regionais, ou seja, oriundos da região amazônica, dentre estes, o pirarucu – Arapaima gigas (figura 07), um dos maiores peixes de águas doces fluviais e lacustres do Brasil, podendo chegar a três metros e vinte centímetros e seu peso pode ir até 330 kg, encontrado geralmente em áreas de várzea.

Figura 07: Aquário do Musa, com o Pirarucu**Fonte:** Santos, 2022

Outra espécie observada foi a Pirarara - *Phractocephalus hemioliopterus* (figura 08), que é um peixe que pode chegar a 1,50m e a atingir mais de 60 quilos, naturalmente de água doce e onívoro, que pode inclusive comer peixes menores e são encontrados com frequência nas bacias dos rios Amazonas, Araguaia e Tocantins. E por fim, o famoso Tambaqui (*Colossoma macropomum*) (figura 08), um peixe de água doce e de escamas com corpo romboidal, nadadeira adiposa curta com raios na extremidade, é geralmente encontrado na bacia amazônica e do qual se aproveitam a saborosíssima carne e o óleo. Esse peixe realiza migrações reprodutivas, tróficas e de dispersão, isso faz com que se alimentem de frutas, sementes e na seca de zooplâncton.

Figura 08: Aquário do Musa, com a Pirarara e o Tambaqui**Fonte:** Santos, 2022

Durante o percurso, sempre era feito essa assimilação de fatores do cotidiano, com as espécies que eram encontradas no caminho. Uma das questões principais observadas inclusive pelos estudantes foi o desmatamento e a degradação ao redor da reserva, uma disparidade imensa, onde é possível perceber de forma nítida a relação natureza e sociedade. Atualmente, a salvaguarda dos ecossistemas tem sido as leis ambientais, que protegem florestas, unidades ecológicas, unidades de conservação, biomas, entre outros, diminuindo o risco de extinção, desequilíbrio e garantindo a preservação de vestígios de natureza pura. Nossa dever é prezar pela proteção da natureza, nos tornar seres mais ecológicos e ser conivente com as causas que defendem a proteção de habitats naturais, pois caso contrário, os vestígios de natureza que ainda restam serão apenas lembranças num futuro catastrófico.

NARRATIVA DOS ESTUDANTES, SENTIMENTO E APRENDIZADO

Após a participação nas atividades conduzidas no Musa, orientou-se que os estudantes realizassem, com a colaboração de seus familiares em suas casas, uma produção audiovisual usando um celular. Esta atividade domiciliar foi estrategicamente pensada para engajar as famílias na experiência de aprendizado e na troca de conhecimentos. Os alunos foram encorajados a refletir sobre as atividades que vivenciaram durante o projeto, a explorar o seu ambiente doméstico e a identificar e documentar os resíduos e outras condições ao redor de suas residências que pudessem impactar negativamente o meio ambiente e a saúde.

Esses relatos audiovisuais foram coletados e analisados com o intuito de avaliar o aprendizado concreto alcançado pelos estudantes em decorrência das atividades do projeto. É de suma importância salientar que as narrativas dos estudantes foram mantidas em sua forma original, respeitando o dialeto local e as eventuais repetições, para preservar a autenticidade de suas vozes e perspectivas.

Quadro 01: Falas de alguns estudantes sobre as ações

Conhecer o Musa foi uma experiência superlegal, estar ali com meus colegas, a gente foi na torre de observação no serpentário, no aquário, vimos borboletas, aranhas e foi superlegal. Quando nós estávamos lá na torre de observação, pude ver que o céu estava meio nublado e os professores me explicaram que era por conta das queimadas que estavam causando este efeito de “neblina” na cidade. Também foi possível ver o contraste entre a floresta de mata fechada com a cidade, isso foi contagiate. Parece que todos os conteúdos que a gente já tinha visto em sala de aula, estava voltando ali, só que de forma presencial, sendo vivida (Aluna A).

O que eu mais gostei na visita ao Musa foi a Torre, o Fungário, o Lago das Vitórias Régias, o Serpentário e o Força da Preguiça. Mas principalmente a torre, porque é possível perceber o encontro entre a sociedade e a natureza. Isso representa que a natureza e a sociedade conseguem viver juntas. Só precisa de um equilíbrio. Essa visita foi essencial para mim por causa desse contato com a natureza (Aluna B).

A atividade foi muito importante para minha vida. Na visita ao Jardim Botânico Musa, na Reserva Adolfo Ducke, conheci um pouco sobre a floresta, eu nunca tinha ido na reserva e olha que eu moro bem próximo, lá eu pude ver animais e coisas magníficas que eu nunca tinha visto em toda minha vida. A partir do projeto e o contato com os professores nasceu a vontade de entrar em uma universidade, e eu sei que eu vou conseguir (Aluno C).

Irei fazer uma comparação entre o ambiente da minha escola com o MUSA. Então, aqui a gente pode ver que a área da escola é bem seca e o solo não tem muito nutrientes. Diferente do MUSA. Inclusive, o espaço de construção da escola foi completamente desmatado. Isso mostra que o Musa é uma área intocada, ou seja, que não teve violação contra as árvores, enquanto aqui na minha comunidade incluindo as áreas da escola foi desmatada para construções urbanas. (Aluno D).

Estou muito feliz e emocionado, nunca tinha visitado um lugar desse. É uma alegria muito grande, uma felicidade que eu não tenho como explicar. Eu aprendi várias coisas, que já havia estudado na aula de ciências, raízes, folhas. Tipo de raízes, bichos, tudo que eu estudei em ciências está aqui, criaturas que eu nunca tinha visto pessoalmente. Eu achei esse lugar incrível e super preservado (Aluno E, 2022).

Organização: Santos, 2022

Este quadro é uma janela para as reflexões de estudantes, a maioria do 6º ano, que se mostraram fascinados pelo contato direto com a natureza durante as atividades propostas. Eles puderam perceber, por meio dessa imersão, o impacto que a sociedade tem causado aos ambientes naturais sob o pretexto de desenvolvimento e crescimento econômico. Estas observações reforçam o poder da Educação Ambiental como um instrumento transformador de pensamentos e atitudes. Os relatos dos estudantes sobre os aspectos que mais lhes agradaram são evidências do sucesso das atividades em despertar a atenção e a curiosidade. Considerando que muitos desses estudantes são de famílias de baixa renda e têm acesso limitado a áreas verdes, as atividades proporcionaram experiências inestimáveis. Um exemplo emocionante foi o relato do 'Aluno E' (2022), que, comovido pela beleza da natureza, foi às lágrimas. Tal reação incita uma profunda reflexão: justifica-se a destruição florestal em prol do agronegócio? A urbanização intensiva na Amazônia resultou em cidades que são ilhas de concreto, distantes do ambiente natural e da biodiversidade que outrora eram parte da vida cotidiana.

Portanto, a Educação Ambiental transcende a esfera das ciências naturais, ela é uma atividade eminentemente social e humana. O intuito maior de ensinar sobre conservação é prevenir o agravamento dos danos ao ser

humano e ao planeta, decorrentes de um ambiente cada vez mais devastado por catástrofes e desprovido de vida.

Este estudo constatou uma mudança perceptível na percepção dos jovens participantes, evidenciando a eficácia das ações práticas. Oliveira *et al.* (2016) apontam que, ao planejar atividades educativas voltadas para a conservação da biodiversidade, é crucial considerar a interseção e os eventuais conflitos entre seus múltiplos aspectos — biológicos, ecológicos, políticos, culturais, econômicos e sociais. Os estudantes, ao compararem as paisagens e espécies observadas durante a atividade com conteúdos previamente estudados na escola, validam a abordagem de Selbach e Antunes (2010). Os autores afirmam que a aprendizagem se enriquece enormemente quando os estudantes podem associar conteúdos acadêmicos a conhecimentos do dia a dia, como pode ocorrer em uma excursão escolar, onde a observação do ambiente oferece uma oportunidade de aprendizado profundo e conectado.

Reconhecemos que conscientizar outras pessoas não é uma tarefa simples, e que não detemos o poder absoluto para mudar mentalidades. No entanto, por meio de ações bem fundamentadas e apresentadas cientificamente, mostrando a responsabilidade individual e coletiva com o meio ambiente e suas implicações atuais e futuras, podemos inspirar uma conscientização que leve à adoção de hábitos mais sustentáveis. As ações desenvolvidas neste projeto oferecem aos participantes a chance de desenvolver uma consciência ambiental que harmonize a relação humana com a natureza e motive a defesa e o melhoramento das condições ambientais.

DISCUSSÃO

É imperativo que todos os indivíduos se conscientizem sobre a importância de suas ações e compreendam que a responsabilidade pelo cuidado com os recursos naturais transcende a comunidade científica de ambientalistas e ecólogos, estendendo-se a cada cidadão e, sobretudo, às entidades governamentais. A questão ambiental é de caráter universal; todos temos a capacidade de contribuir para o equilíbrio e a conservação ambiental. Isso pode ser feito através da educação e sensibilização de outros, utilizando-se de dados e evidências científicas, engajando-se diretamente em práticas sustentáveis ou participando ativamente na luta por políticas públicas que priorizem a preservação do meio ambiente. Neste contexto, a implementação de ações ambientais nas escolas assume um papel crucial, especialmente quando tais ações engajam a comunidade estudantil.

Este trabalho emergiu como um passo motivador e reforça a necessidade de aplicar metodologias dinâmicas e interativas para promover a conservação ambiental, em particular na região da Amazônia. Ficou evidente que práticas educativas conduzidas em ambientes de ensino não formal são instrumentos eficazes para engajar os estudantes e direcionar sua atenção aos desafios ambientais.

O detalhamento das atividades desenvolvidas teve o propósito de intensificar a colaboração e a troca de saberes, experiências e discussões entre a academia e a Educação Básica. As práticas educativas relatadas demonstraram ser ferramentas impactantes, influenciando positivamente as percepções e ações dos alunos em relação à temática ambiental. Para que essa influência se amplie e se consolide, é essencial que tais práticas educacionais continuem a ser aplicadas e acompanhadas sistematicamente. O objetivo é alcançar um número maior de estudantes e, por conseguinte, promover uma sensibilização ambiental mais abrangente e eficaz.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, ISABEL CRISTINA DE MOURA. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO.** 6. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.
- CANDOTTI, E. ET AL. **NOTAS SOBRE O MUSEU DA AMAZÔNIA.** UNESP – FCLAS – CEDAP, v. 6, n. 2, p. 86-100, DEZ. 2010.
- OLIVEIRA, H. T. ET AL. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE: ANIMAIS DE TOPO DE CADEIA.** SÃO CARLOS, SP: EDITORIAL DIAGRAMA, 2016.
- SELBACH, SIMONE; ANTUNES, CELSO. **GEOGRAFIA E DIDÁTICA.** PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2010.

EVOLUÇÃO TEMPORAL NA TAXA E NOS POTENCIAIS DE VIDA PERDIDOS POR HOMICÍDIO NO ESTADO DE RORAIMA, BRASIL

Maria Soledade Garcia Beneditti

Doutora em Recursos Naturais (PRONAT/UFRR)

ORCID: 0000-0002-9529-1968

E-mail: soledadebeneditti@hotmail.com

Pedro Henrique Silva Fernandes

Graduação em medicina (CCS/UFRR)

ORCID: 0000-0001-6096-4133

E-mail: fenandesp2009@hotmail.com

Pedro Aurélio Costa Lima Pequeno

Doutor em Biologia (Ecologia)(PPG-ECO/INPA)

ORCID: 0000-0001-7350-0485

E-mail: pacolipe@gmail.com

Meire Joisy Pereira

Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA/UFAM)

ORCID: 0000-0001-7846-1833

E-mail: meire.joisy@ufrr.br

Francilene dos Santos Rodrigues

Doutora em Ciências Sociais (CEPPAC/UnB)

ORCID: 000-0003-1618-3684

E-mail: france.rodrigues@ufrr.br

Resumo: O estudo analisa a evolução temporal na taxa e nos anos potenciais de vida perdidos (APVP) por homicídios ocorridos no estado de Roraima de 2000 a 2020, sendo um estudo ecológico e de tendência temporal. A população compreendeu o total de óbitos por agressão obtidos do Sistema de Informação sobre Mortalidade. As taxas de homicídios e os APVP (variáveis dependentes) foram analisadas em função do ano (variável independente), usando modelos de regressão estimados por Mínimos Quadrados Generalizados (GLS). O modelo foi considerado significativo, com $p \leq 0,05$. Foi identificada a presença de tendência nas séries como crescente ou decrescente, conforme o sentido da reta. O valor do coeficiente de determinação foi utilizado como medida de ajuste. As taxas de homicídios total, do sexo masculino, das faixas etárias de 10 a 19 anos, 20 a 29 anos, de 30 a 59 anos, os APVP total e os APVP do sexo masculino apresentaram a tendência temporal de redução entre os anos de 2000 e 2010 e aumento entre os anos de 2011 e 2020. As taxas de homicídios do sexo feminino, da faixa etária de 0 a 9 anos, e dos APVP do sexo feminino

apresentaram tendência temporal crescente linear. A faixa etária de 60 anos e mais não apresentou evidência de tendência temporal estatisticamente significativa. Além disso, as taxas de homicídios total são muito superiores ao nível epidêmico da Organização Mundial da Saúde de 10 homicídios por 100 mil habitantes. O homicídio é um importante problema de segurança e de saúde pública, além de histórico e cultural no estado de Roraima. Todas as taxas de homicídios encontram-se em aumento na última década, estão acima da média nacional, são consideradas epidêmicas, e os APVP mostraram que muitas vidas foram perdidas precocemente.

Palavras-chave: Agressão; Estado de Roraima; Mortalidade; Violência.

Abstract: The study analyzes the temporal evolution in the rate and potential years of life lost (YLL) due to homicides that occurred in the state of Roraima from 2000 to 2020. Ecological and temporal trend study. The population comprised the total number of deaths due to aggression obtained from the Mortality Information System. Homicide rates and PYLL (dependent variables) were analyzed as a function of year (independent variable) using regression models estimated by Generalized Least Squares (GLS). The model was considered significant at $p \leq 0.05$. The presence of a trend in the series was identified as increasing or decreasing depending on the direction of the straight line. The value of the coefficient of determination was used as an adjustment measure. The total homicide rates, for males, for the age groups from 10 to 19 years old, 20 to 29 years old, from 30 to 59 years old, the total PYL and the male PYL showed a temporal trend of reduction between the years 2000 and 2010 and an increase between 2011 and 2020. Homicide rates for females, those in the 0 to 9 age group and female PYLs showed a linear increasing temporal trend. The age group of 60 years and over did not show evidence of a statistically significant temporal trend. Furthermore, total homicide rates are much higher than the World Health Organization's epidemic level of 10 homicides per 100,000 inhabitants. Homicide is an important public health and safety problem, as well as a historical and cultural one in the state of Roraima. All homicide rates have been increasing in the last decade, they are above the national average, they are considered epidemic, and the APVP showed that many lives were lost prematurely.

Keywords: Aggression; State of Roraima; Mortality; Violence.

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno complexo e o homicídio é a sua consequência fatal, podendo afetar todas as pessoas, independentemente de idade, sexo, etnia e condição socioeconômica (United Nations Office on Drugs and Crime, 2019).

Na saúde coletiva, além das ferramentas epidemiológicas, também existem as ferramentas qualitativas que buscam a compreensão do comportamento e contexto social nos estudos sobre violência. Entre os indicadores epidemiológicos frequentemente utilizados se destaca: i) a taxa de homicídios; ii) os APVP. A taxa de homicídios estima o risco de morte por homicídios/agressões e dimensiona a sua magnitude como problema de saúde pública (Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2015). A OMS considera uma taxa acima de 10 homicídios por 100 mil habitantes como característica de violência epidêmica (Waiselfisz, 2012).

Os APVP estimam o tempo em que a pessoa deveria ter vivido se não morresse prematuramente. São indicadores epidemiológicos preditivos de mortes prematuras, prestando-se para uma triagem inicial na análise de dados em áreas que apresentam excesso de mortalidade (Garcia *et al.*, 2017).

A violência letal no Brasil atingiu o recorde histórico em 2017, quando mais de 64 mil pessoas foram assassinadas e a taxa de mortalidade chegou a 30,9 por 100 mil habitantes. A partir de 2018, iniciou-se uma tendência de queda nas mortes, que continuaram a cair em 2019, e cresceram em 2020. Embora tenha havido a redução dos níveis de violência letal, o país ainda convive com um cenário de violência extrema, assumindo o oitavo lugar entre as nações mais violentas do mundo, segundo o ranking que analisou dados de 102 países em 2020 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022).

Em Roraima, a violência consiste numa das principais causas de morbimortalidade. Para entendê-la, conhecer o processo de ocupação e uso da terra pode revelar evidências para explicar o fenômeno. A descoberta do ouro, diamante e outros metais preciosos no começo do século XX foi marcada por disputas, conflitos e tensões entre povos nativos (indígenas), migrantes e garimpeiros. A exploração mineral promoveu dinâmicas migratórias cujas implicações foram diversas e difusas, seja nos aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Mais recentemente, na segunda metade dos anos 2010, outra nova onda migratória fez surgir em Roraima: a imigração venezuelana. De caráter internacional, foi motivada pela crise econômica, social e política do país

vizinho que gerou um cenário dantes inimagináveis no estado, por conta do recrudescimento demográfico intenso num espaço curtíssimo de tempo.

Completam o contexto da formação, ocupação e uso da terra em Roraima a participação dos povos nativos. Os povos indígenas representam 10% do total da população, considerada a maior população indígena do Brasil em termo relativo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Por fim e, não menos importante, consta o fenômeno da pandemia de Covid-19, um contexto recente que alterou o comportamento da vida das pessoas devido ao isolamento social e que reduziu a ocorrência de crime violento em vários locais no mundo (Muggah; Pinker, 2020).

Diante desse cenário, emergem os seguintes questionamentos: qual a tendência temporal na taxa e nos APVP por homicídios em Roraima no período de 2000 a 2020? A tendência temporal na taxa de homicídios diferiu entre homens e mulheres e entre as faixas etárias? A tendência temporal dos APVP diferiu entre homens e mulheres? A expectativa é que essas taxas tenham aumentado ao longo dos anos devido os fatores acima abordados, que tenham aumentado ao mesmo tempo em ambos os sexos, mas historicamente há o predomínio de homicídios no sexo masculino, e que tenham aumentado na população adolescente e jovem, pois são os mais acometidos tanto no âmbito local, nacional e internacional.

Estudos sobre essa temática com a utilização de indicadores epidemiológicos tornam-se necessários devido à escassez de pesquisas no estado. Portanto, a contribuição da pesquisa consiste em produzir conhecimento, avançar no estado da arte a fim de subsidiar na elaboração de políticas públicas voltadas à redução da violência e, ao mesmo tempo, servir de base para a avaliação das implicações e dos impactos nas intervenções futuras. Para tanto, o presente estudo tem o objetivo de analisar a evolução temporal na taxa de mortalidade e nos APVP por homicídios no estado de Roraima.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo ecológico e de tendência temporal pela análise de indicadores epidemiológicos: taxa de homicídios e APVP no estado de Roraima no período de 2000 a 2020.

A população do estudo compreendeu a totalidade de óbitos por agressão (códigos X85-Y09) da CID-10^a revisão. Os dados foram obtidos a partir do Sistema de Informação sobre Mortalidade – SIM. A população foi extraída dos Censos Nacionais de População do IBGE de 2000 e de 2010 e das estimativas populacionais para os anos intercensitários. Foi organizado um banco de

dados no Excel®, e realizada uma análise estatística descritiva das variáveis por medidas de tendência central e de tendência temporal no Programa R Studio versão 4.0.2 (R Core Team, 2021).

As variáveis do estudo compreenderam a taxa de homicídios total, por sexo e faixa etária, e os APVP. A taxa de homicídios total foi calculada utilizando o total de homicídios dividido pela população residente, multiplicado por 100 mil habitantes, e as taxas específicas foram calculadas por sexo e faixa etária, tendo no denominador a população específica por sexo e faixa etária.

O cálculo do APVP pautou-se na técnica proposta por Romeder e McWhinnie (1978), considerando todos os óbitos ocorridos até a faixa etária de 70 anos já que a expectativa de vida em Roraima para o ano de 2020 foi de 71 anos (Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística, 2020). A fórmula básica utilizada foi: $APVP = \sum ai * di$, onde ai representa a diferença entre a idade limite e o ponto médio de cada grupo etário, pressupondo-se distribuição uniforme das mortes ocorridas em cada grupo; di é igual ao número de óbitos por uma causa específica neste mesmo grupo etário.

Foram calculados os APVP total e por sexo para todo o período de análise, o número médio de APVP (APVPm), o APVP padronizado (APVP $\times 10^5$) por 100.000 habitantes, o APVP por óbito, e a idade média no óbito.

As taxas de homicídios e os APVP (variáveis dependentes) foram analisados em função do ano (variável independente), usando modelos de regressão estimados por Mínimos Quadrados Generalizados (GLS). Os modelos incorporaram uma estrutura exponencial para variância para levar em conta a heterocedasticidade, e uma estrutura autorregressiva de primeira ordem para controlar a autocorrelação temporal. Primeiro, incluiu-se um termo quadrático para a variável ano, a fim de testar a possibilidade de tendências temporais não lineares. Quando este termo não foi apoiado estatisticamente ($p > 0,05$), ele foi excluído do modelo e testou-se uma tendência retilínea. O valor do coeficiente de determinação (R^2) foi utilizado como medida de ajuste. A normalidade dos resíduos de cada modelo foi checada usando-se histogramas, embora modelos lineares sejam sabidamente robustos a desvios de normalidade (Miller; Beyond, 1997; Schmider *et al.*, 2010; Warton, 2022).

Por utilizar apenas dados secundários de domínio público, sem qualquer identificação dos sujeitos da pesquisa, não foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 510, de 7 de abril de 2016.

RESULTADOS

A taxa de homicídios passou de 39,5 óbitos por 100 mil habitantes em 2000 para 36,1 em 2020, a menor taxa, de 21,7, ocorreu em 2011, e a maior, de 73,0, em 2018. Entre os anos de 2017 e 2018, a taxa aumentou 51,7%, e entre 2018 e 2020, reduziu 50,4% (Tabela 1).

As taxas de homicídios no sexo masculino estiveram acima de 35,0 óbitos por 100 mil homens e as taxas femininas acima de 3,5 por 100 mil mulheres em todo o período. A taxa de homicídios do sexo masculino aumentou 12,5% e do sexo feminino reduziu 6,6%, respectivamente, na comparação dos anos de 2000 e 2020.

A faixa etária de 20 a 29 anos registrou as maiores taxas de homicídios, seguido das faixas etárias de 30 a 59 anos, de 60 e mais anos, de 10 a 19 anos e de 0 a 9 anos. Entre os menores de nove anos, a taxa de homicídios passou de 1,1 em 2000 para 18,2 em 2020. Nessa faixa etária, 96,7% (299/309) dos homicídios ocorreram em menores de um ano de idade, e destes, 91,6% (274/299) foram agressões por meio não especificado.

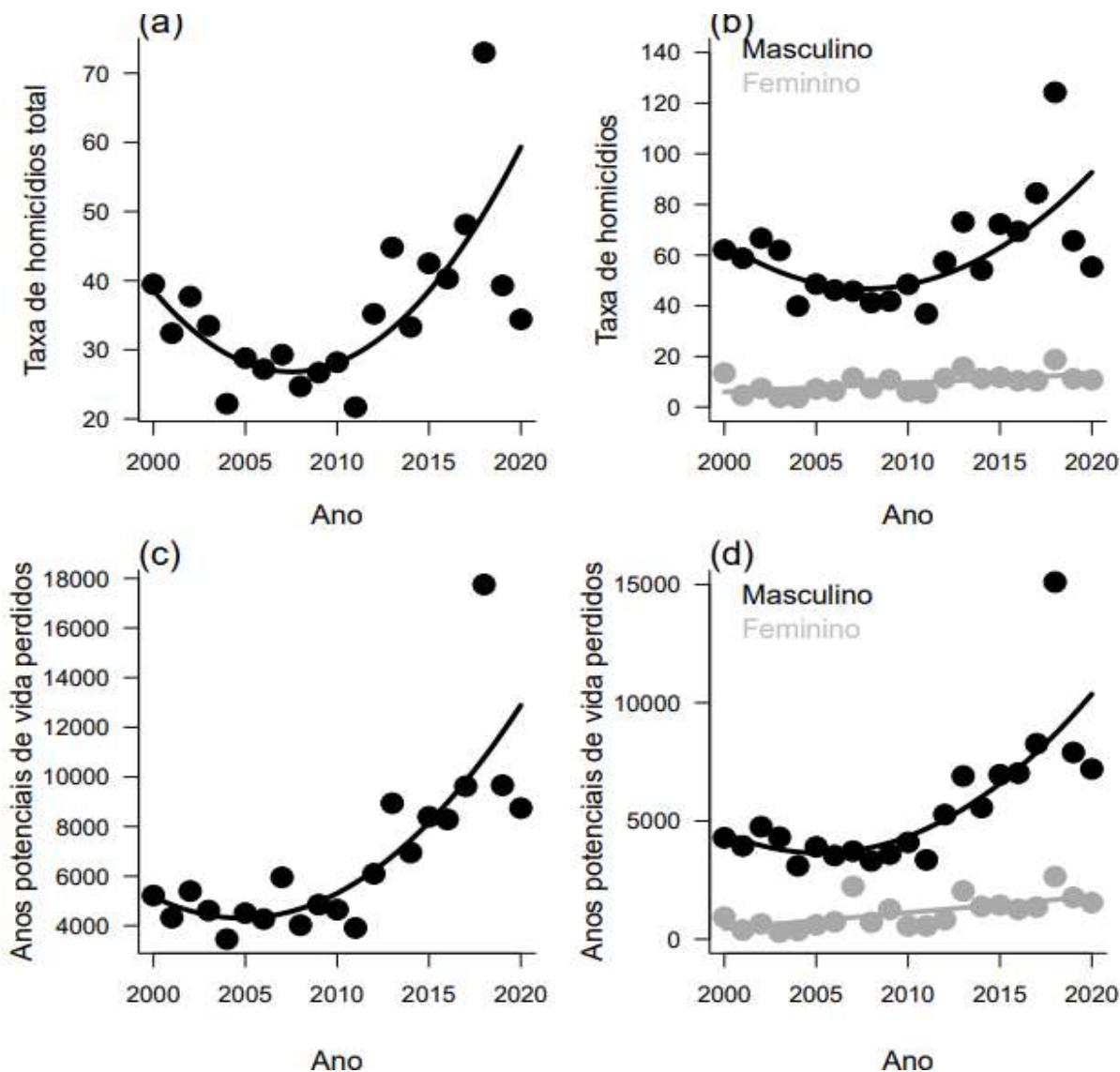
Tabela 1 – Taxas de homicídios total¹ (por 100.000 habitantes) e específicas (sexo e faixa etária) do estado de Roraima nos anos de 2000 a 2020

Ano	Taxa ¹	Sexo		Faixa etária				
		Masculino	Feminino	0 a 9	10 a 19	20 a 29	30 a 59	60 e +
2000	39,5	60,7	13,6	1,1	40,0	66,5	53,0	46,8
2001	32,4	57,2	4,7	2,1	22,5	55,9	52,3	30,1
2002	37,7	64,6	7,4	2,0	24,2	92,2	43,9	29,0
2003	33,5	59,7	3,8	1,0	15,3	65,5	55,8	27,8
2004	22,2	38,5	3,7	1,0	16,0	42,4	32,0	13,3
2005	28,8	46,9	7,1	19,8	12,2	42,1	40,0	12,7
2006	27,2	44,6	6,4	11,2	14,0	44,6	33,5	54,5
2007	29,3	44,3	11,5	14,8	14,7	43,3	35,3	51,7
2008	24,7	40,1	7,5	9,2	9,2	35,0	38,5	27,2
2009	26,7	40,9	11,0	14,6	19,0	42,4	29,9	30,8
2010	28,2	47,7	6,3	2,7	15,7	46,1	51,5	14,5
2011	21,7	36,4	5,7	10,1	10,6	32,7	31,9	13,7
2012	35,2	56,9	11,6	41,9	19,0	56,5	29,5	34,2
2013	44,8	72,6	16,0	36,6	21,5	64,2	53,3	60,3
2014	33,3	54,1	11,6	30,3	20,3	43,8	36,2	45,3
2015	42,5	72,5	12,2	26,8	18,3	63,9	53,5	60,3
2016	40,3	70,2	10,8	21,3	14,6	84,1	40,9	63,3
2017	48,1	87,8	11,0	15,6	33,5	73,3	66,7	56,4
2018	73,0	135,0	22,4	34,6	76,8	147,6	69,2	62,0
2019	39,3	74,3	12,5	27,0	28,0	68,5	50,9	36,1
2020	36,1	68,3	12,7	18,2	33,4	61,8	48,0	36,7
Média	35,5	59,9	9,6	16,4	23,5	58,7	42,7	32,5
DP	11,3	19,4	3,9	12,8	15,4	23,2	10,3	14,8
IC 95%	30,6- 40,3	51,6-68,2	7,9-11,2	10,9- 21,9	16,9- 30,1	48,8- 68,7	38,3- 47,1	26,2-38,8

DP – Desvio Padrão. IC – Intervalo de confiança de 95%

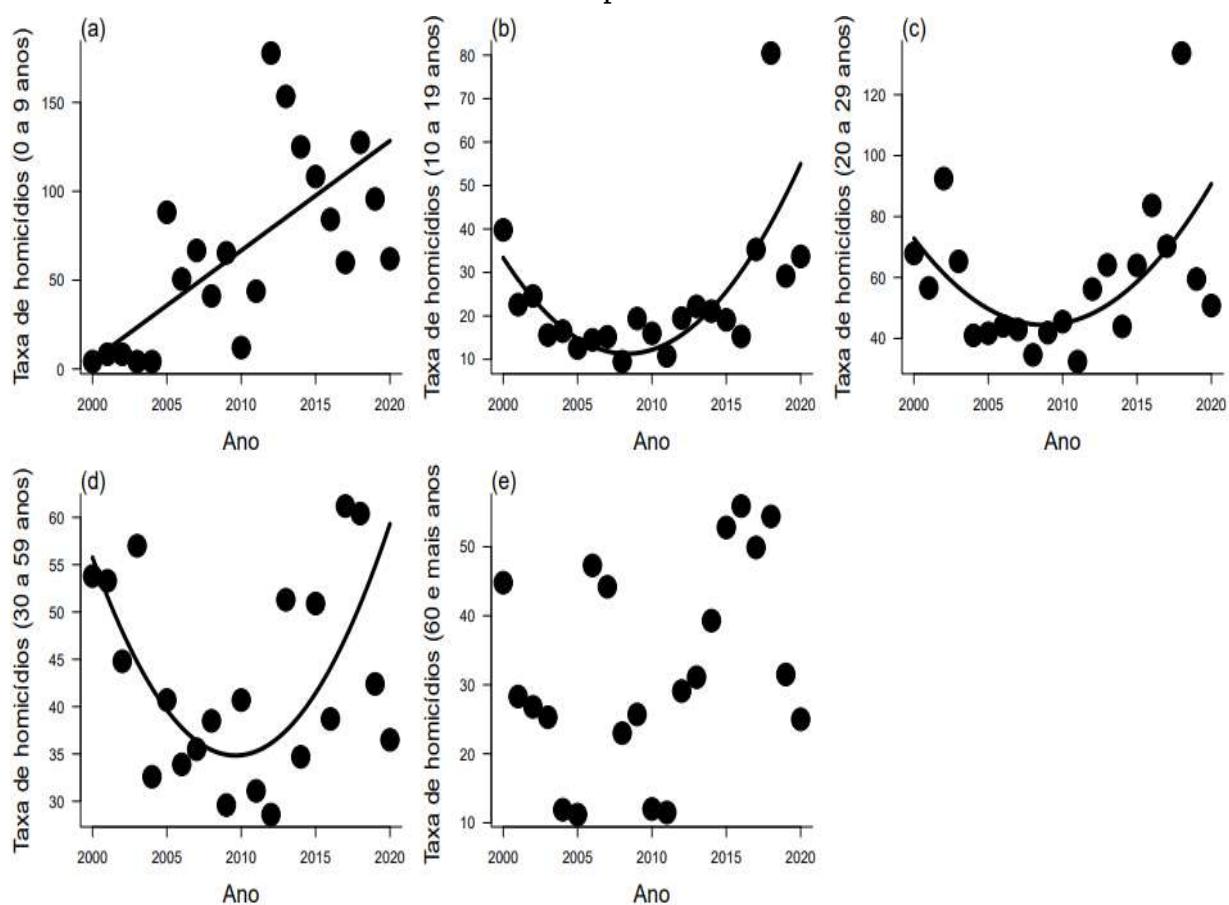
As taxas de homicídios total tiveram uma tendência temporal “bifásica”, ou seja, redução entre os anos de 2000 e 2010 e aumento entre os anos de 2011 e 2020 ($p=0,0001$), o mesmo comportamento foi observado nas taxas do sexo masculino ($p=0,005$), das faixas etárias de 10 a 19 anos ($p<0,001$), de 20 a 29 anos ($p=0,01$) e de 30 a 59 anos ($p<0,001$). As taxas de homicídios do sexo feminino ($p=0,008$) e da faixa etária de 0 a 9 anos ($p=0,005$) apresentaram tendência temporal crescente linear. A faixa etária de 60 e mais anos não apresentou evidência de tendência temporal estatisticamente significativa ($p=0,2$) no período estudado (Figuras 1 e 2 e Tabela 3).

Figura 1 – Regressão das taxas (por 100 mil habitantes) e dos Anos Potenciais de Vida Perdidos (total e por sexo) por homicídios no estado de Roraima no período de 2000 a 2020



Os homicídios tiveram uma média de 6.649,6 (IC95% 5.255,2-8.044,0) anos de vida perdidos, com média de 1.405,1 APVP/10⁵ habitantes (IC95% 1.200,4-1.609,8) e representaram maior impacto no sexo masculino com média de 5.528 (IC95% 4.352,2-6.703,7) anos de vida perdidos. A idade média do óbito foi de 29,6 (IC95% 28,9-30,3) anos e 41,1 (IC95% 40,7-42,4) foi a média de APVP por óbito (Tabela 2).

Figura 2 – Regressão das taxas de homicídios (por 100 mil habitantes) por faixa etária no estado de Roraima no período de 2000 a 2020



As tendências temporais, em geral, não são fortes ($R^2 < 70$), porém a tendência temporal dos APVP é mais forte que as das taxas de homicídios. Os APVP ($R^2=0,61$) total foram 1,6 vezes mais fortes que as taxa de homicídios total ($R^2=0,38$). A tendência temporal das faixas etárias foi diminuindo com o aumento da idade, sendo mais forte ($R^2=0,49$) para a faixa etária de 0 a 9 anos, mais fraca ($R^2=0,26$) para as faixas etárias de 20 a 29 anos e de 30 a 59 anos, e ausente para a faixa etária de 60 e mais anos de idade (Tabela 3).

Tabela 2 – Anos potenciais de vida perdidos e a média de idade do óbito do estado de Roraima nos anos de 2000 a 2020

Ano	APVP Total	APVP Masculino	APVP Feminino	APVP por óbito	Idade média no óbito	APVP/10 ⁵ hab
2000	5.221,0	4.288,0	933,0	41,4	29,6	1.609,4
2001	4.328,0	3.943,0	385,0	40,1	30,9	1.251,4
2002	5.399,5	4.754,0	645,5	41,2	29,8	1.507,9
2003	4.613,5	4.312,0	301,5	38,1	32,9	1.245,7
2004	3.461,0	3.101,5	359,5	41,2	29,8	903,5
2005	4.509,0	3.903,5	605,5	41,8	29,3	1.140,3
2006	4.272,0	3.537,5	734,5	40,3	30,7	1.047,8
2007	5.952,0	3.722,0	2.230,0	43,1	27,9	1.416,0
2008	4.024,0	3.311,0	713,0	40,2	30,8	928,9
2009	4.851,5	3.592,5	1.259,0	42,2	28,8	1.087,6
2010	4.651,0	4.091,5	559,5	39,4	31,6	1.032,5
2011	3.914,0	3.354,0	560,0	39,9	31,1	833,6
2012	6.095,5	5.269,0	826,5	43,9	27,1	1.269,1
2013	8.938,5	6.899,0	2.039,5	43,2	27,8	1.820,2
2014	6.952,0	5.568,5	1.383,5	44,6	26,4	1.384,9
2015	8.392,0	6.952,5	1.439,5	42,0	29,0	1.634,8
2016	8.285,0	7.023,5	1.261,5	41,4	29,6	1.575,2
2017	9.623,0	8.264,5	1.358,5	39,4	31,6	1.759,6
2018	17.753,5	1.5104,5	2.649,0	43,8	27,2	3.079,2
2019	9.663,5	7.897,5	1.766,0	42,2	28,8	1.595,3
2020	8.741,5	7.197,5	1.544,0	40,7	30,3	1.384,9
Média	6.649,6	5.528,0	1.121,6	41,4	29,6	1.405,1
IC 95%	5.255,2- 8.044,0	4.352,2- 6.703,7	840,8- 1.402,4	40,7-42,2	28,9-30,3	1.200,4- 1.609,8

IC – Intervalo de confiança de 95%

Os modelos controlaram heterocedasticidade (estrutura exponencial para variância) e autocorrelação temporal (estrutura autorregressiva de primeira ordem). Tendências estatisticamente significativas ($p<0,05$) são indicadas em negrito. Os histogramas dos resíduos de cada modelo encontram-se no apêndice.

Tabela 3 – Resultados numéricos dos modelos de regressão de Mínimos Quadrados (GLS) para taxa de homicídios e Anos Potenciais de Vida Perdidos em relação ao ano (2000 a 2020) no estado de Roraima

Variável dependente	Modelo	Valor de p*	R ²
Taxa de homicídios	$y= 840588-837x+0,2x^2$	0,0001	0,38
Sexo			
Masculino	$y= 1221711-1217x+0,3x^2$	0,005	0,35
Feminino	$y= -701+0,35x$	0,008	0,30
Faixa etária			
0 a 9	$y= -12342+6,1x$	0,005	0,41
10 a 19	$y= 1289427-1284x+0,3x^2$	<0,001	0,43
20 a 29	$y= 1485637-1479x+0,4x^2$	0,01	0,26
30 a 59	$y= 9153329-910x+0,2x^2$	<0,001	0,26
60 e +	$y= 410-0,18x$	0,2	-
APVP Total	$y= 149371810-149009x+37x^2$	0,0002	0,61
APVP Masculino	$y= 123789275-123463x+31x^2$	0,001	0,60
APVP Feminino	$y= -135727+68x$	0,001	0,43

*Para modelos com termo quadrático significativo, o p indicado refere-se a este termo. Para modelos cujo termo quadrático não foi significativo, o p indicado refere-se à inclinação da reta.

DISCUSSÃO

O modelo estatístico evidenciou uma tendência temporal de redução na taxa de mortalidade por homicídios total no período de 2000 a 2010 e de aumento no período de 2011 a 2020 em Roraima. Os homicídios representam um importante problema de segurança e saúde pública no estado. Estes achados corroboram com o fato de que as causas externas ocuparam as primeiras posições nas mortes entre os anos de 2000 e 2018. Em 2019, perdeu essa posição para as doenças do aparelho circulatório, e em 2020, para as doenças infecciosas e parasitárias em decorrência da pandemia de Covid-19. Outro aspecto a destacar é o caráter epidêmico da taxa de homicídios, uma vez que esteve acima de 10 homicídios para cada 100 mil habitantes em todo o período estudado.

No período do estudo, pontuamos três momentos que merecem destaque. O primeiro momento tem como marco o ano de 2000 uma década após o fechamento do garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami, e ano de início do combate às “galeras de jovens” na capital; o segundo momento tem o ano de 2018 como referência, após a introdução de facções criminosas no estado; o terceiro momento, entre 2018 e 2020, em que taxa de homicídios foi reduzida pela metade.

Temos como hipótese que a alta taxa de homicídios, no ano de 2000, em parte, decorreu das atividades ilegais de garimpagem na Terra Indígena Yanomami, cujo auge ocorreu ao final da década de 1980, e culminou na intervenção federal para a retirada dos garimpeiros de áreas indígenas denominada de “Operação Selva Livre” (Rodrigues, 2017). No período de 1990 a 1995, os homicídios foram a principal causa de óbitos por causas externas e a maioria dessas mortes ocorreram na faixa etária de 15 a 49 anos. Em 1995, 75,0% dos óbitos nessa faixa etária foram devido a causas externas, situação mais grave foi encontrada na faixa etária de 20 a 29 anos, onde 83,5% dos óbitos foram por causas externas, sendo que no sexo masculino esse percentual foi de 97,2% (Roraima, 1996). O crescimento populacional em pouco tempo, com a chegada de mais de 50 mil pessoas, principalmente de homens em busca de melhores condições de vida, muitos foram atuar no garimpo, acarretou mudanças bruscas no cotidiano da população local, como o aumento do custo de vida, esgotamento do setor imobiliário, aumento dos conflitos entre grupos indígenas e grupos de garimpeiros, dentre outros.

Até 1987, não existiam esmoleiros, meninos de rua, nem formação de gangues em Roraima (Roraima, 1993). Estima-se que cerca de dez mil homens permaneceram no estado, após o fechamento dos garimpos, em subempregos ou mesmo desempregados. A desmobilização destes

garimpeiros levou os mesmos a ocuparem as áreas urbanas da capital e do interior, contribuindo ainda mais para o processo de urbanização do estado.

Na década de 2000, havia a atuação de adolescentes e jovens (galeras) conhecidos pela prática de atos violentos, disputas territoriais e envolvimento com o tráfico de drogas na capital, a maioria moradores de locais de alta vulnerabilidade social (Prefeitura De Boa Vista, 2021). Esse fenômeno é explicado pela teoria da desorganização social, onde o reduzido controle social em determinadas áreas da cidade, dificultou a formação de laços sociais sólidos entre seus moradores e a supervisão dos jovens, naturalmente propensos a condutas desviantes (álcool, drogas e baixo desempenho escolar), preditivos de comportamento criminal. Dados da Prefeitura de Boa Vista (2021) mostram que os projetos sociais, para a população juvenil, tiveram redução de 72,0% na violência entre os anos de 2001 e 2007, reduzindo os homicídios. Apesar dos bons resultados, o programa foi encerrado pela administração municipal seguinte, e em 2014, o projeto foi retomado e com novos desafios: o enfrentamento ao problema do crack.

A utilização de políticas sociais, com forte impacto na prevenção e redução da violência urbana, também ocorreu na Colômbia no início dos anos 1990, associado ao monitoramento das atividades policiais, entre outras. Segundo Munhoz e Santander (2018), a taxa de homicídio de Medellín, segunda maior cidade colombiana, era de 360 por 100 mil habitantes, e como resultado dessas políticas, o país hoje tem a menor taxa de homicídios registrada nos últimos 12 anos (22,8 para cada 100 mil habitantes) e Medellín conta com uma taxa de 19 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Em 2018, a taxa de homicídios ficou 2,6 vezes acima da média nacional de 27,8 óbitos por 100 mil habitantes, 7,3 vezes acima do nível epidêmico da OMS, e na contramão da tendência nacional. Para Cerqueira *et al.* (2020), esse aumento foi influenciado pela relação com o país vizinho. A ocorrência de crimes em Roraima está associada ao tráfico de drogas entre as fronteiras, num processo que já vinha desde anos anteriores da crise econômica e social na Venezuela. Temos como hipótese que a forte imigração venezuelana não está associada diretamente a esse aumento na taxa de homicídios. Entretanto, o nível de vulnerabilidade dos imigrantes venezuelanos é alto, pessoas chegam com necessidades urgentes de assistência humanitária e são expostas a diversos tipos de violência (Fundo Das Nações Unidas Para A Infância No Brasil, 2020). Segundo Gomes (2019), desde 2016, com o aumento do fluxo imigratório o número de pessoas privadas de liberdade de nacionalidade

venezuelana aumentou de forma exponencial, de 120,0% para os homens e de 107,0% para as mulheres em 2019.

Esse aumento na taxa de homicídios, em 2018, está fortemente relacionado com a escalada das facções no sistema prisional do estado. Sua existência foi percebida como um fenômeno relativamente recente tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil, tendo se iniciado em 2015 (Brasil, 2018). Em 2017, a rebelião com chacina na principal unidade prisional resultou na morte de 33 detentos (G1 Roraima, 2017; Brasil, 2018) e colocou o massacre como o terceiro mais violento do país, atrás apenas do Massacre do Carandiru com 111 mortes, em São Paulo em 1992, e do Complexo Penitenciário Anísio Jobim, no Amazonas em 2017, com 60 mortos (Revista Consultor Jurídico, 2017). Esse evento culminou com a vinda de tropas das Forças Armadas e da Força Nacional para atuarem na segurança da unidade prisional estadual.

O Estado brasileiro contribuiu para a difusão das facções com a adoção de estratégias como as transferências de presos de Roraima para penitenciárias federais (Brasil, 2018). A crise de gestão no sistema prisional com registro de fugas em massa, chacinas e disputas entre facções criminosas, entre outros fatores colaboraram para a Intervenção Federal em Roraima no final de 2018. Nesse mesmo ano, foi autorizado o emprego da Força-Tarefa de Intervenção Penitenciária que, juntamente com a nova gestão estadual, conseguiram controlar a situação no sistema prisional, e certamente é uma das causas para a redução dos homicídios desde 2018.

O descontrole de armas ilegais em Roraima antecede o colapso do sistema prisional. Segundo Bandeira *et al.* (2009), o estado tinha a maior taxa de armas de fogo ilegais variando de 13,0 a 17,7 por 100 habitantes em 2009. Quase 10 anos após, em 2018, com base nas estatísticas de apreensão do Exército, Roraima não foi considerado rota de tráfico de armas (Gomes, 2018). Em 2019, Ramalho (2019) denunciou que a maior facção criminosa em atividade na Venezuela vem operando no tráfico de drogas, armas e pessoas na fronteira entre a cidade venezuelana de Santa Elena do Uairén e Pacaraima-RR. As facções brasileiras ligadas aos grupos rivais Família do Norte, Primeiro Comando da Capital (PCC) e Comando Vermelho disputam o domínio territorial na fronteira, usado como corredor para o tráfico de armas e drogas.

Entre os fatores responsáveis pelo aumento na taxa de homicídios, sobretudo na última década, apontamos o tráfico internacional de drogas e de armas e a escalada das facções no sistema prisional, e estes eventos se enquadram na teoria econômica do crime e da anomia, onde a dificuldade de identificar, capturar e punir os criminosos (anonimato), e a concentração de vantagens econômicas explicam o aumento da violência.

Apesar da importante redução na taxa de homicídios, em 2020 houve o ressurgimento do garimpo na Terra Indígena Yanomami. Mais de 20 mil garimpeiros estão exercendo atividades econômicas ilegais e há denúncia de conflito armado com indígenas (Costa; Brasil, 2020; Folha Uol, 2020; Quadros, 2020; Amazonas Atual, 2021; Folha Web, 2021; G1 Roraima, 2021). Em 2020, o maior dano era ambiental, como o desmatamento e a contaminação dos rios com mercúrio, e os indígenas corriam risco com doenças e violência (Raquel, 2021). Além disso, Brasil e Costa (2021) denunciaram a presença da facção brasileira (PCC) e da Venezuela (Trem de Aráguia) dentro do garimpo. A facção venezuelana chegou primeiro pelas unidades prisionais, cresceu muito e para se capitalizar entrou no garimpo, onde tem fácil acesso ao dinheiro.

O isolamento social desencadeado pela pandemia de Covid-19 em 2020 reduziu o número de pessoas nas ruas e nos bares diminuindo a ocorrência de crime violento, e contribuiu para a redução da taxa de homicídios. Fato semelhante foi observado por Muggar e Pinker (2020) na América do Norte, América Latina e na África.

As altas taxas de homicídios no sexo masculino, bem como a sua tendência temporal de aumento na última década, demonstram o alto nível de exposição destes à violência. Apesar de alta, é possível que as taxas estejam subestimadas, pois não foram incluídos neste estudo as Mortes Violentas com Causa Indeterminada (MVCI), ou seja, as mortes violentas em que o Estado foi incapaz de identificar a motivação que gerou o óbito. As MVCI representaram 7,5% do total de óbitos por causas externas em Roraima no período do estudo. O elevado índice de MVCI pode interferir na redução da taxa de homicídios e contribuir para a persistência desta, afetando negativamente o desenvolvimento de políticas públicas. Altas taxas também foram encontradas por Benedetti *et al.* (2018), onde os homens tiveram 5,9 vezes mais risco de morrer que as mulheres. Esses achados corroboram com o estudo de Malta *et al.* (2017), que demonstram que as mortes de homens por violência no Brasil são 9,2 vezes maiores do que as mortes em mulheres.

Entre as mulheres, as taxas de homicídios se comportaram com tendência temporal de crescimento linear. Em 2020, foi 2,7 vezes maior que a taxa média nacional, de 4,0 em 2018, e 4,7 vezes superior à média mundial de 2,3 mortes para cada 100 mil mulheres de 2017. Benedetti e Rodrigues (2020) mostraram que a taxa de homicídio de mulheres no estado, em 2018, foi 4,7 vezes maior que a taxa média nacional, e 8,2 vezes superior à média mundial em 2017. Para Beauvoir (2009), a superação dessa situação passa pelo

desenvolvimento da autonomia da mulher e pela conquista de sua liberdade econômica.

Entre os menores de nove anos as taxas de homicídios apresentaram uma tendência de crescimento linear e com predomínio de mortes em menores de um ano de idade. No estudo de Benedetti *et al.* (2018), entre os anos de 2006 e 2015, 11,0% das mortes em menores de um ano foram por causas externas, e 84,6% dessas mortes por agressão, destas 93,0% no período perinatal precoce, e 98,7% ocorreram em crianças indígenas. Feitosa *et al.* (2010) alertam para a possibilidade desse fato estar relacionado a questões culturais indígenas, nas quais não são incomuns a prática de infanticídio.

As taxas de homicídios entre adolescentes, jovens e adultos apresentaram tendência temporal de aumento na última década. Em 2020, as taxas de adolescentes e jovens são, respectivamente, 3,4 e 5,1 vezes maiores que o nível epidêmico da OMS e similares à taxa do país para jovens de 15 a 29 anos, de 60,4 a cada 100 mil (Cerqueira *et al.*, 2020), e refletem a alta vulnerabilidade dessa população a violência. A violência é a principal causa de morbimortalidade na população jovem no Brasil, sobretudo em jovens negros, do sexo masculino, moradores das periferias de áreas metropolitanas dos centros urbanos (Waiselfisz, 2014). O homicídio de jovens representa uma grave violação aos direitos humanos e a violência leva a um inesgotável potencial de talentos perdidos para o desenvolvimento do país.

Na população adulta, as taxas de homicídios também apresentaram tendência temporal de aumento na última década e foram 3,6 vezes superiores ao nível epidêmico da OMS e 1,7 vez superior à taxa média do país em 2019. As taxas de homicídios em idosos não tiveram evidência de tendência, porém foram 2,5 vezes superiores ao nível epidêmico da OMS e 1,1 vez superior à taxa média do país em 2019. Os dados demonstram que a violência é uma importante causa de morte em todas as idades e não poupa os idosos. Esse achado é peculiar ao estado, e em estudos de abrangência nacional os homicídios perdem a importância para outras causas externas, como quedas e acidente de transporte.

As mortes prematuras ocasionadas pelos homicídios geraram um grande número de APVP, a idade média dos óbitos ocorreu em jovens, e os APVP são 4,9 vezes maiores entre os homens.

Esse estudo é limitado por possíveis falhas na captação e no processamento de dados uma vez que utilizou dados secundários do SIM, no entanto, o SIM é a fonte oficial que orienta políticas públicas no país.

Concluímos que o modelo estatístico demonstrou a tendência temporal das taxas e dos APVP por homicídios em Roraima no período estudado. As taxas de homicídios total, do sexo masculino, das faixas etárias de 10 a 19

anos, 20 a 29 anos, de 30 a 59 anos, os APVP total e os APVP do sexo masculino apresentaram a tendência temporal de redução entre os anos de 2000 e 2010 e aumento entre os anos de 2011 e 2020. As taxas de homicídios do sexo feminino, da faixa etária de 0 a 9 anos e dos APVP do sexo feminino apresentaram tendência temporal crescente linear. A faixa etária de 60 anos e mais não apresentou evidência de tendência temporal estatisticamente significativa.

Em Roraima, o homicídio é um problema de segurança e saúde pública, além de histórico, social e cultural. Sua proliferação na sociedade está apoiada, entre outros fatores, na falta de autoridade do Estado, e dois fatores em especial contribuem para a manutenção e expansão da violência, o crime organizado, relacionado ao tráfico de drogas e o comércio ilegal de armas. É necessário considerar desde já o pós-pandemia de Covid-19 e seu impacto no aumento da violência.

Os APVP mostraram que muitas vidas foram perdidas precocemente. Essas mortes precoces causam prejuízo para o desenvolvimento econômico e podem afetar a pirâmide populacional do estado.

Uma das formas de prevenir e combater a violência é dando visibilidade e disseminar as informações sobre o problema de forma que permitam orientar os esforços das três esferas de governo e da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS ATUAL. MILITARES FECHAM GARIMPO ILEGAL E DESTROEM HELICÓPTERO DE CRIMINOSOS EM RORAIMA, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://AMAZONASATUAL.COM.BR/MILITARES-FECHAM-GARIMPO-ILEGAL-E-DESTROEM-HELICOPTERO-DE-CRIMINOSOS-EM-RORAIMA/](https://amazonasatual.com.br/militares-fecham-garimpo-illegal-e-destroem-helicoptero-de-criminosos-em-roraima/). ACESSO EM: 12 MAR. 2021.

BEAUVOIR, S. **O SEGUNDO SEXO**. RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA. 2009.

BENEDETTI, M. S. G. ET AL. RORAIMA: ANÁLISE DA MORTALIDADE POR ACIDENTE DE TRANSPORTE TERRESTRE E VIOLENCIA INTERPESSOAL OCORRIDOS EM RORAIMA. IN: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA DE DOENÇAS E AGRAVOS NÃO TRANSMISSÍVEIS E PROMOÇÃO DA SAÚDE. **SAÚDE BRASIL ESTADOS 2018: UMA ANÁLISE DE SITUAÇÃO DE SAÚDE SEGUNDO O PERFIL DE MORTALIDADE DOS ESTADOS BRASILEIROS E DO DISTRITO FEDERAL**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018. P. 305-314.

BENEDETTI, M. S. G.; RODRIGUES, F. S. MORTALIDADE FEMININA POR AGRESSÃO NO EXTREMO NORTE DO BRASIL. **TEMAS EM SAÚDE COLETIVA (JOÃO PESSOA)**, JOÃO PESSOA, V. 20, N. 5, P. 29-47, 2020.

BANDEIRA, A. R. ET AL. **RELATÓRIO PRELIMINAR RANKING DOS ESTADOS NO CONTROLE DE ARMAS: ANÁLISE PRELIMINAR QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS SOBRE ARMAS DE FOGO APREENDIDAS NO BRASIL. PROJETO MAPEAMENTO DO COMÉRCIO E TRÁFICO ILEGAL DE ARMAS NO BRASIL.** BRASÍLIA: OSCIP VIVA COMUNIDADE, SUBCOMISSÃO ESPECIAL DE ARMAS E MUNIÇÕES, DA COMISSÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009. 91 P.

BRASIL. **MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). RELATÓRIO ANUAL (2017).** ARAÚJO E SILVA, J. R. ET AL. (ORG.) BRASÍLIA, 2018. P. 166

BRASIL, K.; COSTA, E. **COMO O PCC SE INFILTROU NOS GARIMPOS EM RORAIMA. AMAZÔNIA REAL, MANAUS, 2021.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://AMAZONIAREAL.COM.BR/COMO-O-PCC-SE-INFILTROU-NOS-GARIMPOS-EM-RORAIMA/?FBCLID=IwAR27BKB9-dLZJ_0NFVsZZQsEOzP6M9-U7P2AZYGN6P1KXKEDJBXKXOA_E-G](https://AMAZONIAREAL.COM.BR/COMO-O-PCC-SE-INFILTROU-NOS-GARIMPOS-EM-RORAIMA/?FBCLID=IwAR27BKB9-dLZJ_0NFVsZZQsEOzP6M9-U7P2AZYGN6P1KXKEDJBXKXOA_E-G). ACESSO EM: 11 MAI. 2021.

CERQUEIRA, D. R. C. ET AL. (ORG.). **ATLAS DA VIOLENCIA 2020.** INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. RIO DE JANEIRO: IPEA, 2020. 96 P.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. **NOTA TÉCNICA INDICADOR: TAXA DE MORTALIDADE POR HOMICÍDIOS. GUIA DE APOIO A GESTÃO ESTADUAL DO SUS.** BRASÍLIA: CONASS, 2015. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CONASS.ORG.BR/GUIAINFORMAÇÃO/NOTAS_TECNICAS/NT6-MORTALIDADE-HOMICIDIOS.PDF](https://WWW.CONASS.ORG.BR/GUIAINFORMAÇÃO/NOTAS_TECNICAS/NT6-MORTALIDADE-HOMICIDIOS.PDF). ACESSO EM: 13 JUN. 2020.

COSTA, E.; BRASIL, K. **SAÚDE YANOMAMI DENUNCIA À PF CONFLITO ENTRE INDÍGENAS E GARIMPEIROS EM RORAIMA. AMAZÔNIA REAL, MANAUS, 2020.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://AMAZONIAREAL.COM.BR/SAUDE-YANOMAMI-DENUNCIA-A-PF-CONFLITO-ENTRE-INDIGENAS-E-GARIMPEIROS-EM-RORAIMA/](https://AMAZONIAREAL.COM.BR/SAUDE-YANOMAMI-DENUNCIA-A-PF-CONFLITO-ENTRE-INDIGENAS-E-GARIMPEIROS-EM-RORAIMA/). ACESSO EM: 23 JUN. 2022.

FEITOSA, S. F. ET AL. **CULTURE AND INFANTICIDE IN BRAZILIAN INDIGENOUS COMMUNITIES: THE ZURUAHA CASE.** **CADERNO SAÚDE PÚBLICA**, RIO DE JANEIRO, V. 26, P. 853-865, 2010.

FOLHA UOL. **NOVA CORRIDA DO OURO MOVIMENTA O MERCADO DE MERCÚRIO EM RORAIMA.** **FOLHA UOL, SÃO PAULO, 2020.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/AMBIENTE/2020/09/NOVA-CORRIDA-DO-OURO-MOVIMENTA-O-MERCADO-DE-MERCURIO-EM-RORAIMA.SHTML](https://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/AMBIENTE/2020/09/NOVA-CORRIDA-DO-OURO-MOVIMENTA-O-MERCADO-DE-MERCURIO-EM-RORAIMA.SHTML). ACESSO EM: 12 OUT. 2021.

FOLHA WEB. MAIS DE 20 MIL GARIMPEIROS ESTÃO EXPLORANDO EM ÁREAS INDÍGENAS.
FOLHA WEB, BOA VISTA, 2021. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/POLITICA/RORAIMA/MAIS-DE-20-MIL-GARIMPEIROS-ESTAO-EXPLORANDO-EM-AREAS-INDIGENAS/75144](https://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/POLITICA/RORAIMA/MAIS-DE-20-MIL-GARIMPEIROS-ESTAO-EXPLORANDO-EM-AREAS-INDIGENAS/75144). ACESSO EM: 19 ABR. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA DE 2022. SÃO PAULO: OFICINA 22 ESTÚDIO DESIGN GRÁFICO E DIGITAL, ANO 16, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL. CRISE MIGRATÓRIA VENEZUELANA NO BRASIL 2020. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/CRISE-MIGRATORIA-VENEZUELANA-NO-BRASIL](https://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/CRISE-MIGRATORIA-VENEZUELANA-NO-BRASIL). ACESSO EM: 24 JUN. 2021.

G1 RORAIMA. CORPOS DOS 33 DETENTOS MORTOS EM PRESÍDIO SÃO LIBERADOS DO IML DE RR. **G1 RORAIMA, BOA VISTA, 2017.** DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://G1.GLOBO.COM/RR/RORAIMA/NOTICIA/2017/01/CORPOS-DOS-33-DETENTOS-MORTOS-EM-PRESIDIO-SAO-LIBERADOS-PELO-IML-DE-RR.HTML](https://G1.GLOBO.COM/RR/RORAIMA/NOTICIA/2017/01/CORPOS-DOS-33-DETENTOS-MORTOS-EM-PRESIDIO-SAO-LIBERADOS-PELO-IML-DE-RR.HTML). ACESSO EM: 9 JAN. 2021.

G1 RORAIMA. OPERAÇÃO APREENDE MOTORES USADOS NA EXTRAÇÃO ILEGAL DE OURO E DESATIVA GARIMPO NA TERRA INDÍGENA YANOMAMI EM RR. **G1 RORAIMA, BOA VISTA, 2021.** DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://G1.GLOBO.COM/RR/RORAIMA/NOTICIA/2021/04/11/OPERACAO-APREENDE-MOTORES-USADOS-NA-EXTRACAO-ILEGAL-DE-OURO-E-DESATIVA-GARIMPO-NA-TERRA-INDIGENA-YANOMAMI-EM-RR.GHTML](https://G1.GLOBO.COM/RR/RORAIMA/NOTICIA/2021/04/11/OPERACAO-APREENDE-MOTORES-USADOS-NA-EXTRACAO-ILEGAL-DE-OURO-E-DESATIVA-GARIMPO-NA-TERRA-INDIGENA-YANOMAMI-EM-RR.GHTML). ACESSO EM: 9 JAN. 2021.

GARCIA, L. A. A. ET AL. ANOS POTENCIAIS DE VIDA PERDIDOS E TENDÊNCIA DE MORTALIDADE NA POPULAÇÃO ADULTA EM UM MUNICÍPIO DO TRIÂNGULO MINEIRO, 1996-2013. **MEDICINA (RIBEIRÃO PRETO, ONLINE)**, RIBEIRÃO PRETO, V. 50, N. 4, P. 216-226, 2017.

GOMES, A. G. TRÁFICO DE ARMAS. POUCAS APREENSÕES DESCARACTERIZAM RORAIMA COMO ROTA DE TRÁFICO DE ARMAS. **FOLHA DE BOA VISTA**, BOA VISTA, 2018. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/POLICIA/OCORRENCIAS/POUCAS-APREENSOES-DESCARACTERIZAM-RORAIMA-COMO-ROTA-DE-TRAFCICO-DE-ARMAS/37361](https://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/POLICIA/OCORRENCIAS/POUCAS-APREENSOES-DESCARACTERIZAM-RORAIMA-COMO-ROTA-DE-TRAFCICO-DE-ARMAS/37361). ACESSO EM: 12 JAN. 2021.

GOMES, A. G. EM UM ANO, NÚMERO DE IMIGRANTES NA PAMC TEVE AUMENTO DE 120%. FOLHA WEB [INTERNET], BOA VISTA, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/CIDADES/CAPITAL/EM-UM-ANO-NUMERO-DE-IMIGRANTES-NA-PAMC-TEVE-AUMENTO-DE-120--/59825](https://FOLHABV.COM.BR/NOTICIA/CIDADES/CAPITAL/EM-UM-ANO-NUMERO-DE-IMIGRANTES-NA-PAMC-TEVE-AUMENTO-DE-120--/59825). ACESSO EM: 15 NOV. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO POPULACIONAL DE 2010. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WEB.ARCHIVE.ORG/WEB/20121003033246/HTTP://WWW.IBGE.GOV.BR:80/CE/NSO2010/](https://WEB.ARCHIVE.ORG/WEB/20121003033246/HTTP://WWW.IBGE.GOV.BR:80/CE/NSO2010/). ACESSO EM: 13 MAR. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ESTIMATIVA POPULACIONAL 2020. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/RR/PANORAMA](https://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/RR/PANORAMA). ACESSO EM: 13 MAR. 2020.

MALTA, D. C. ET AL. MORTALIDADE POR DOENÇAS NÃO TRANSMISSÍVEIS NO BRASIL, 1990 A 2015, SEGUNDO ESTIMATIVAS DO ESTUDO DE CARGA GLOBAL DE DOENÇAS. SÃO PAULO MED J., SÃO PAULO, V. 135, N. 3, P. 213-221, 2017.

MILLER, J. R.; BEYOND, R. G. ANOVA: BASICS OF APPLIED STATISTICS. BOCA RATON, FL: CHAPMAN AND HALL, 1997.

MUGGAH, R.; PINKER, S. REDUÇÃO GLOBAL DA VIOLENCIA PODE GANHAR IMPULSO DEPOIS DA PANDEMIA. FOLHA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/ILUSTRISSIMA/2020/04/REDUCAO-GLOBAL-DA-VIOLENCIA-PODE-GANHAR-IMPULSO-DEPOIS-DA-PANDEMIA.SHTML](https://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/ILUSTRISSIMA/2020/04/REDUCAO-GLOBAL-DA-VIOLENCIA-PODE-GANHAR-IMPULSO-DEPOIS-DA-PANDEMIA.SHTML). ACESSO EM: 23 ABR. 2020.

MUNHOZ, O. G.; SANTANDER, C. U. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO DA VIOLENCIA NA COLÔMBIA. HEGEMONIA – REVISTA ELETRÔNICA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E VIOLENCIA/CIÊNCIA POLÍTICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIEURO. BRASÍLIA: UNIEURO, NÚMERO 24, 2018, P. 93-109.

PREFEITURA DE BOA VISTA. PROJETO CRESCER. BOA VISTA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BOAVISTA.RR.GOV.BR/CANAL-DO-CIDADAO-PROJETOS/PROJETO-CRESCER](https://BOAVISTA.RR.GOV.BR/CANAL-DO-CIDADAO-PROJETOS/PROJETO-CRESCER). ACESSO EM: 21 FEV. 2021.

QUADROS, V. DOIS MIL GARIMPEIROS BUSCAM OURO EM RAPOSA SERRA DO SOL. PÚBLICA - AGÊNCIA DE JORNALISMO INVESTIGATIVO, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://APUBLICA.ORG/2020/05/DOIS-MIL-GARIMPEIROS-BUSCAM-OURO-EM-RAPOSA-SERRA-DO-SOL/](https://APUBLICA.ORG/2020/05/DOIS-MIL-GARIMPEIROS-BUSCAM-OURO-EM-RAPOSA-SERRA-DO-SOL/) ACESSO EM: 21 FEV. 2021.

R CORE TEAM. A LANGUAGE AND ENVIRONMENT FOR STATISTICAL COMPUTING. VERSÃO 4.0.2. R. VIENNA: R FOUNDATION FOR STATISTICAL COMPUTING. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://CRAN.R-PROJECT.ORG/WEB/PACKAGES/KNITCITATIONS/INDEX.HTML](https://cran.r-project.org/web/packages/knitcitations/index.html). ACESSO EM: 10 FEV. 2020.

RAMALHO, S. MAIOR FACÇÃO DA VENEZUELA TEM NÚCLEO EM SOLO BRASILEIRO AGINDO EM RORAIMA. BOA VISTA: COLABORAÇÃO PARA O UOL EM PACARAIMA-RR, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://NOTICIAS.UOL.COM.BR/COTIDIANO/ULTIMAS-NOTICIAS/2019/09/10/PRANATO-FACCAO-VENEZUELA-PACARAIMA-RORAIMA-FRONTEIRA-BRASIL.HTM](https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/09/10/pranato-faccao-venezuela-pacaraima-roraima-fronteira-brasil.htm?cmpid=coapiaecola). ACESSO EM: 23 MAIO 2020.

RAQUEL, M. GARIMPO ILEGAL DESMATOU O EQUIVALENTE A 500 CAMPOS DE FUTEBOL NA TI YANOMAMI EM 2020. BRASIL DE FATO, SÃO PAULO, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.BRASILDEFATO.COM.BR/2021/03/25/GARIMPO-ILEGAL-DESMATOU-O-EQUIVALENTE-A-500-CAMPOS-DE-FUTEBOL-NA-TI-YANOMAMI-EM-2020](https://www.brasildefato.com.br/2021/03/25/garimpo-illegal-desmatou-o-equivalente-a-500-campos-de-futebol-na-ti-yanomami-em-2020). ACESSO EM: 23 MAIO 2021.

REVISTA CONSULTOR JURÍDICO. SISTEMA FALIDO – EM NOVO MASSACRE, PELO MENOS 31 PRESOS SÃO MORTOS EM PENITENCIÁRIA DE RORAIMA, 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CONJUR.COM.BR/2017-JAN-06/MASSACRE-33-PRESOS-SAO-MORTOS-RORAIMA](https://www.conjur.com.br/2017-jan-06/massacre-33-presos-sao-mortos-roraima). ACESSO EM: 23 MAIO 2021. RODRIGUES, F. S. GARIMPAGEM E MINERAÇÃO NO NORTE DO BRASIL. 1^A. ED. MANAUS: EDUA, 2017. V. 01. 173 P.

ROMEDER, J. M.; MCWHINNIE, J. R. LE DÉVELOPPEMENT DES ANNÉES POTENTIELLES DE VIE PERDUES COMME INDICATEUR DE MORTALITÉ PRÉMATURÉE. REVUE D'ÉPIDÉMIOLOGIE ET DE SANTÉ PUBLIQUE, PARIS, V. 26, N. 1, P. 97–115, 1978.

RORAIMA. SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DE RORAIMA. RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA DIVISÃO DE EPIDEMIOLOGIA. BOA VISTA: SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DE RORAIMA, DIVISÃO DE EPIDEMIOLOGIA, 1993. 105 P.

RORAIMA. COORDENADORIA GERAL DA FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE, SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE RORAIMA E SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE BOA VISTA. RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA DIVISÃO DE EPIDEMIOLOGIA. BOA VISTA: CENTRO DE EPIDEMIOLOGIA DE RORAIMA – CEPIRR, BOA VISTA, 1996. 122 P.

SCHMIDER, E. ET AL. IS IT REALLY ROBUST? REINVESTIGATING THE ROBUSTNESS OF ANOVA AGAINST VIOLATIONS OF THE NORMAL DISTRIBUTION ASSUMPTION. **METHODOLOGY: EUROPEAN JOURNAL OF RESEARCH METHODS FOR THE BEHAVIORAL AND SOCIAL SCIENCES**, NEWBURYPORT, V. 6, N. 4, P. 147–151, 2010.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. **GLOBAL STUDY ON HOMICIDE 2019. EXECUTIVE SUMMARY**. VIENNA, 2019, 46 P.

WAISELFISZ, J. J. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **MAPA DA VIOLENCIA 2012: OS NOVOS PADRÕES DA VIOLENCIA HOMICIDA NO BRASIL**. SÃO PAULO: INSTITUO SANGARI, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, P-207-212, 2012.

WAISELFISZ, J. J. SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **MAPA DA VIOLENCIA 2014: OS JOVENS DO BRASIL**. BRASÍLIA: SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014. 144 P.

WARTON, D. A. **ECO-STATS: DATA ANALYSIS IN ECOLOGY. FROM T-TESTS TO MULTIVARIATE ABUNDANCES**. CHAM, SWITZERLAND. SPRINGER, 2022.

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre o ensino público na cidade de Manaus

Juliana Bastos Ferreira

Mestranda em Ciências Humanas (PPGICH/UEA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFAM)
Bolsista (FAPEAM)

ORCID: 0009-0003-0880-5305

E-mail: julianabastosped@gmail.com

Luiz Davi Vieira Gonçalves

Pós-doutorando em Teatro (USP); Doutor e Pós-Doutor em Antropologia Social (UFAM);
Bacharel e licenciado em Artes Cênicas (UFG)

Professor adjunto do curso de Teatro (PPGICH/UEA)

Coordenador (IPT)

Pesquisador (INCT Brasil Plural)

ORCID: 0000-0001-6323-7986

E-mail: luizdavipesquisa@hotmail.com

Resumo: O texto aqui apresentado busca refletir as práticas interdisciplinares no âmbito da Educação Infantil, utilizam-se das experiências de uma pedagoga durante e após sua formação no curso de Pedagogia como forma de elucidar e refletir a dinâmica da sala de referência para crianças de até 5 anos e como os movimentos interdisciplinares se manifestam na prática. Retoma-se brevemente o histórico da Educação Infantil no Brasil e promove-se uma reflexão sobre a interdisciplinaridade não só enquanto conceito em movimento, mas prática constante no fazer pedagógico diário de diversas Professoras da cidade de Manaus.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridade; Educação Infantil.

Abstract: The text presented here seeks to reflect interdisciplinary practices within the scope of Early Childhood Education, using the experiences of a pedagogue during and after her training in the pedagogy course as a way of elucidating and reflecting the dynamics of the reference room for children up to 5 years old and how interdisciplinary movements manifest themselves in practice. The history of Early Childhood Education in Brazil is briefly reviewed and a reflection on interdisciplinarity is promoted not only as a concept in movement, but also as a constant practice in the daily pedagogical practice of several teachers in the city of Manaus.

Keywords: Education; Interdisciplinarity; Child education.

INTRODUÇÃO

Os relatos e reflexões aqui apresentadas são resultado de experiências vividas na Educação Infantil durante a graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Essas imersões se dão através do Estágio I, que compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia enquanto solidificação das teorias e concepções de infância que abordamos desde o primeiro período do curso. Além desta imersão enquanto obrigatoriedade curricular em escola pública, também tive a oportunidade de ainda durante a graduação fazer estágios remunerados e voluntários em escolas particulares e públicas na cidade de Manaus, que além de viabilizar financeiramente a continuação de meus estudos, permitiam que eu tivesse contato com fazeres pedagógicos diferentes dos que aprendia e praticava nos âmbitos públicos de ensino.

Para se chegar na conjuntura de vivências e saberes aqui apresentados, são necessárias algumas apresentações: entrei no curso de graduação em pedagogia no ano de 2015, sempre soube que queria ser Professora, mas a escolha do curso de Pedagogia se deu mais pela estrutura curricular do que pelas práticas da profissão em si, essas vieram a ser uma questão quando tive as primeiras imersões na sala de aula. O curso de Pedagogia na UFAM em se tratando do currículo regente no meu tempo de graduação, dividia-se de forma a contemplar conceitualmente, no primeiro momento, as práticas na Educação Infantil enquanto conceituação de criança/infância e práticas pedagógicas para esta etapa escolar, seguido das teorias acerca dos anos iniciais e Gestão Educacional.

Foram nas práticas iniciais do curso que tratavam da Educação Infantil e infâncias que já aos meus 18 anos recebia uma resposta que reverberava em meu âmago: estava no lugar certo. Em disciplinas como A criança e a linguagem oral, escrita e visual, A criança e as Artes e Jogos e atividades lúdicas, éramos imersos em teorias e práticas pedagógicas que faziam parte da rotina escolar das crianças pequenas, além da imersão em textos e livros que teoricamente articulavam nossas práticas, pintamos para que pudéssemos proporcionar práticas artísticas também para as crianças, dançávamos para que pudéssemos futuramente fazer isso em sala de aula e brincávamos como se nosso imaginário alcançasse de alguma forma o imaginário infantil.

Como poderia uma futura professora de Educação Infantil nunca ter brincado de roda ou se sujado de tinta? Eram questionamentos que norteavam nossas discussões e práticas na universidade.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A princípio, a Educação Infantil tinha um caráter assistencialista concentrado na concepção apenas do cuidado. Somente na década de 1970 começa a se pensar em um lugar apropriado onde as crianças pudessem ser cuidadas e educadas, enquanto suas mães trabalhavam, isso se deu pelo crescimento econômico no país. Com esse crescimento, a era da industrialização se firmando no país e a chegada de imigrantes, uns grupos de movimentos populares e de trabalhadoras começaram a se organizar e a reivindicar a criação de instituições que pudessem receber as crianças.

Os donos das fábricas visando enfraquecer o movimento começaram a criar vilas operárias e creches, para que as trabalhadoras pudessem ficar tranquilas e assim passariam a produzir mais.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18).

Kuhlmann (1998) aponta que, nas primeiras décadas do século XX, foram implantadas creches e pré-escolas com caráter de abrigar a infância abandonada e combater a mortalidade infantil. O médico Arthur Moncorvo Filho criou na época o Instituto de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, com a finalidade de dar assistência às mães grávidas e aos recém-nascidos.

Somente na década de 1980, começou a se pensar politicamente na construção de pré-escolas públicas, porém ainda com caráter assistencialista e não voltado ao aspecto pedagógico. Nesse mesmo período, surgiram instituições privadas com caráter pedagógico, preparando a criança da elite brasileira para o ensino escolar. Mesmo com a criação de vilas operárias e creches assistencialistas para as mães trabalhadoras, os movimentos sociais se fortaleceram e no ano de 1988, com a Constituição Federal assegurou o direito à educação, como consta no artigo 208, inciso IV: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Dessa forma, a criança passou a ser um sujeito de direito e no ano de 1990, com a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em conjunto com a Lei nº 8069/90, a criança passou a ter acesso ao “(...) desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990). Proferindo, assim, uma nova forma de olhar a infância, onde a criança é vista como um ser integral e as propostas pedagógicas devem abranger essa nova concepção.

Reafirmando a garantia desse direito à criança, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o nº 9394/96. A seção II nos artigos 29 e 30 organiza e solidifica a Educação Infantil enquanto etapa escolar:

29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

No ano de 1998, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, com o intuito de contribuir com as práticas educativas e também como um direcionamento educacional sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas aos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

O RCNEI destaca como objetivos gerais que a criança desenvolva a autonomia, o conhecimento do próprio corpo, a autoestima, o respeito à diversidade, que tenha a consciência de colaboração com o outro, conservar o meio ambiente, brincar e se expressar com as diferentes linguagens e que possa conhecer as diversas manifestações culturais.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam interagir com o outro, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos disponíveis para cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destaca-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (RCNEI, 1998).

Já no final da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

(Resolução CNE/CEB n.1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Essas diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (Brasil, 2009), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, tornando obrigatório encaminhamentos de ordem pedagógica para os sistemas estaduais e municipais de educação.

À criança deve ser oportunizado um trabalho que abranja as múltiplas linguagens, promovendo diversas experiências, favorecendo seu conhecimento de si e de mundo, experiências sensoriais, expressivas, corporais, gestuais, verbal, plástica, dramática, musical, narrativas e estéticas, que a criança possa ser inserida nas diversas formas de linguagens: escrita, oral, visual e matemática. Outras experiências que a DCNEI (Brasil, 2009) ressalta é a sociabilidade entre as crianças, frisando sempre a autonomia da criança. A realização e garantia de ações que a criança possa adquirir responsabilidades e cuidados pessoais, também são fundamentais a serem trabalhadas com as crianças (Brasil, 2009). As atividades que favoreçam a curiosidade, a exploração e questionamentos são essenciais à criança, fazer com que ela tenha contato com os diversos recursos culturais, tecnológicos e naturais, ajuda a criar noções de cuidado, preservação e conservação (Brasil, 2009).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (p. 10).

Com a Lei nº 10172/2001, que constitui o Plano Nacional de Educação – PNE, há o estabelecimento de metas para todos os níveis de ensino. Um dos objetivos das metas para a Educação Infantil é diminuir a desigualdade quanto à entrada e a permanência da criança pequena na escola. Em 2006, o Ministério de Educação – MEC publicou os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, estabelecendo parâmetros para melhor organização e funcionamento da creche e pré-escola.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos (RCNEI, 1998).

Assim como também organizar a escola, os banheiros devem ser feitos para o tamanho da criança, as cadeiras e as mesas dentro das salas de aulas e nos refeitórios devem ser tudo do mesmo padrão, para que a criança tenha autonomia em ir ao banheiro e aprender a fazer sua refeição sozinha. As estantes, tanto para brinquedos, lápis quanto para os livros devem estar à altura da criança, possibilitando que a mesma explore o ambiente e os objetos.

As instituições que trabalham com a Educação Infantil devem organizar recursos, tempo e espaço que promovam a integralidade, a participação da criança e da família, escutando-as, criando uma relação ativa com a comunidade local, garantindo a gestão democrática e seus mecanismos de implementação, a movimentação das crianças em diversos espaços internos e externos, a inclusão da criança da educação especial, dando acessibilidade nos espaços e os diversos tipos de recursos e conhecimento sobre as contribuições das diversas culturas para nossa sociedade.

O Referencial Curricular Amazonense para Educação Infantil foi aprovado em 2019 em uma reunião plenária com 14 conselheiros de educação, o documento foi construído com base nas orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Seduc, 2019). O RCA para Educação Infantil disserta sobre o papel do currículo nesta etapa escolar:

O currículo é vivo, é prática que se manifesta no cotidiano das nossas ações com bebês e crianças que se articula com quem elas são, com o que pensam, com o que sabem, com aquilo que aprendem. O currículo na Educação Infantil é marcado por linguagens. Desde o nascimento, bebês estão imersos em um mundo com diferentes linguagens e práticas sociais utilizadas para as pessoas se expressarem, se comunicarem entre si e se organizarem socialmente (Amazonas, 2019, p. 30).

EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

O currículo da Educação Infantil por si só já incita as práticas interdisciplinares, o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (2019, p. 30) coloca que nenhum aspecto de desenvolvimento da criança é mais importante que o outro, a criança por sua vez na tentativa de

compreender e interpretar o mundo que as rodeiam observam, agem, pensam e interpretam o mundo por meio de diferentes linguagens, humanizando-se durante o processo. A Educação Infantil enquanto etapa escolar deve ser acolhedora e promover o desenvolvimento integral da criança, nesse sentido os movimentos interdisciplinares são rotineiros e essenciais para atender às especificidades desta etapa escolar. Mas o que seria interdisciplinaridade?

Fazenda (2012), que pesquisa sobre a interdisciplinaridade desde 1970, conclui que não há uma teoria geral e absoluta sobre a interdisciplinaridade, pois esta é intimamente ligada ao percurso teórico e pessoal do pesquisador. A autora coloca que, para se explicitar uma teoria da interdisciplinaridade, pesquisas em sala de aula são essenciais, já que a sala de aula é por excelência o lócus do conhecimento interdisciplinar, onde ele habita. A atitude interdisciplinar é a transgressão de paradigmas rígidos, promovendo uma transformação profunda nas propostas epistemológicas que embasam atualmente a ciência escolar. Assim, a postura interdisciplinar parte das dúvidas, sem medo de indagar as certezas paradigmáticas, considerando como fundamental para se fazer ciência na escola a inclusão das próprias ações que permeiam a sala de aula.

O posicionamento interdisciplinar, conforme esclarece Fazenda (2012), surge na tentativa de romper com uma educação por migalhas, opondo-se ao privilégio do capitalismo epistemológico de certas ciências, onde as organizações curriculares evidenciavam certas propostas de conhecimento, incitando o olhar do aluno numa única direção. Paulo Freire (2022) traça de modo claro o que se entende por interdisciplinaridade no âmbito da educação. Em sua obra, Freire evidencia que ensinar exige saber escutar o aluno, respeitando sua leitura de mundo.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (...) No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância científica, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (p. 120, grifo nosso).

O Currículo Escolar Municipal para Educação Infantil (Semed, 2021. p. 25-26), por sua vez, compartilha o conceito de Interdisciplinaridade, elucidando como este conceito é pensado para a etapa escolar:

Nela os componentes curriculares dialogam entre si e se complementam dando origem a novos conceitos. Consiste na integração de várias e diferentes áreas de conhecimento, realizando um trabalho de constante troca e cooperação. Para que ocorra no meio escolar é indispensável que a prática e planejamento estejam voltados para a interação entre diferentes áreas do conhecimento, num processo de troca, reciprocidade de conceitos, objetos de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências (p. 26).

Luck (1995) coloca que a interdisciplinaridade é a necessidade de romper com a visão fragmentada da produção de conhecimento, representando a possibilidade de superar a dissociação das experiências escolares entre si e também delas com a realidade social:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (p. 60).

Hooks (2017, p. 27) traz ainda através da *pedagogia engajada* uma perspectiva rejuvenescida do que este estudo aborda como interdisciplinaridade, visando romper com as estruturas educacionais burguesas que promovem cisão entre a cabeça e o corpo, onde “professores e alunos encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”. Com vinte anos de experiência docente, Hooks coloca que, geralmente, os professores dão sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, integralizando suas vidas e experiências complexas ao processo educativo. A pedagogia engajada valoriza a expressão do aluno, fortalecendo e capacitando alunos e professores, transformando o currículo de tal forma que ele não mais reforce os sistemas de dominação e nem reflita nenhuma parcialidade.

Em suma, a interdisciplinaridade está ligada à compreensão da totalidade dos sujeitos em suas singularidades, nesse sentido, o currículo da Educação Infantil se organiza em campos de experiência. Segundo o Referencial Curricular Amazonense para Educação Infantil, esses campos constituem:

Um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ressalta-se que essas definições dispostas pelas DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências definem a denominação dos campos de experiência (Amazonas, 2019, p. 63, grifo nosso).

Assim, a etapa da Educação Infantil desde a concepção de seu currículo propõe o acolhimento da criança enquanto sujeito integral e interdisciplinar. A interdisciplinaridade, por sua vez, em suas diferentes conceituações tem em comum a perspectiva de integração: de áreas do conhecimento, de múltiplas vivências presentes no contexto escolar ou de conceitos importantes para o processo ensino-aprendizagem. É necessário, então, lançar o olhar para o ambiente escolar e verificar se de fato essa interdisciplinaridade se faz presente e de quais formas ela se manifesta. No contexto da Educação Infantil, a interdisciplinaridade para além de um conceito presente no currículo, deve ser prática pedagógica constante que parte das especificidades que se apresentam no chão da sala de referência, sendo assim, um suporte para enfrentar as dificuldades complexas encontradas no contexto escolar.

IMERSÃO NO CAMPO: ENTRE CONCEITOS E VIVÊNCIAS

Meu primeiro contato com uma sala de Educação Infantil foi em 2018 no Estágio Supervisionado I: Educação Infantil. Na ocasião, a imersão durou cerca de 6 meses e aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na Zona Sul de Manaus, a instituição em questão surgiu com o intuito de atender à comunidade assalariada e de baixa renda matricular seus filhos de 3 a 5 anos, pois não havia nenhum Centro de Educação Infantil Público no bairro.

O Estágio na Educação Infantil do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM pressupõe atividades pedagógicas direcionadas ao fortalecimento da aprendizagem teórica na prática através das ações realizadas no ambiente escolar. Com o intuito de desenvolver um trabalho de qualidade, foram realizados no âmbito do CMEI processos de imersão que servissem de auxílio no processo de diagnóstico, intervenção e regência, onde cada discente teve a oportunidade de ser inserido em uma sala de referência para que iniciasse seu trabalho de observação. Nessa perspectiva, optei por acompanhar e contribuir com os trabalhos em uma turma de maternal (a maioria das crianças tinha 3 anos de idade).

Logo nos primeiros momentos de imersão na sala de referência, foi notado que a Professora titular buscava realizar atividades, jogos e brincadeiras que despertassem o interesse e curiosidade das crianças ao mesmo tempo em que as inseria em situações de construção de aprendizagem coletiva, a Professora também demonstrava, através de sua prática, uma preocupação em ouvir os saberes e conhecimentos prévios das crianças, de forma a inclui-los no desenvolvimento dos trabalhos, para que as crianças sintam-se parte ativa de processo de ensino-aprendizagem, tal como sugere o DCNEI:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Quanto à proposta pedagógica tanto da sala de referência quanto das outras turmas de maternal, estas buscam a promoção do conhecimento das mais diversas linguagens, tais como matemática, conhecimento de mundo, expressão oral, escrita e falada, dentre outras. Essas linguagens estão sempre simultaneamente presentes nos trabalhos realizados pelas Professoras na sala de aula. A esse respeito, o DCNEI prevê que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

O tempo no maternal era organizado através de uma rotina, onde a Professora socializou comigo um pouco da dinâmica da rotina das crianças e sua importância. Foi notado, então, que os principais momentos da rotina das crianças são compostos por: entrada, roda de conversa sobre o clima, momento da chamada em roda (as crianças se entreolham e identificam quem não está presente), hora do banheiro, primeira atividade do dia, hora do lanche, hora de escovar os dentes, hora do descanso, hora dos brinquedos e saída.

Compreende-se, então, a importância da rotina como um instrumento que orienta as crianças no tempo e espaço, além de dar suporte e organização aos trabalhos pedagógicos. E essa organização auxilia o professor na

avaliação do desenvolvimento de cada criança, da proposta pedagógica e curricular, visto que ao observar e registrar, como por exemplo, a entrada e saída das crianças, avaliando a desenvoltura, o diálogo que elas estabelecem interagindo com o espaço e as pessoas que a cercam. O cuidado com a rotina na Educação Infantil caracteriza-se como um movimento interdisciplinar, uma vez que se entende que a criança dessa faixa etária precisa de movimentos previamente acordados e rotineiros para situar-se nos ambientes, tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Quanto ao espaço físico da sala, este se mostrava amplo e iluminado, permitindo, assim, fácil deslocamento e locomoção pela sala de aula, de forma que, por vezes, as crianças podem dançar ou correr pelo ambiente. Também, a sala conta com a exposição dos trabalhos das crianças e alguns recursos visuais que buscam situá-los quanto à rotina, alimentação saudável e regras de boa convivência, além de servir de importante instrumento de promoção de debates e discussões entre as crianças. Esses aspectos vão de encontro com a proposta da SEMED para o ambiente da sala de aula:

No ambiente as atividades expostas na parede suscitam a discussão e comentários sobre o que foi realizado, proporcionando momentos de crescimento e socialização do que foi construído e exposto, lembrando sempre de que todos os cartazes devem estar à altura das crianças. Para isto, o professor deve disponibilizar quadros e painéis acima do rodapé, próximo ao campo de visão do grupo de crianças, permitindo que estas possuam autonomia para anexar seus trabalhos, expressando suas ideias, personalizando o ambiente com suas produções (Manaus, 2016, p. 34).

Quanto aos recursos materiais que a escola dispõe para o uso das turmas, pude notar que existe um cronograma para toda a escola, onde cada sala tem seu dia específico para ir ao parquinho, piscina, a sala de mídias e o uso do Datashow. E a professora da sala que pude acompanhar fazia muito bom uso de todos esses espaços, sempre respeitando seu horário e planejando-se de forma antecipada, para que o tempo fosse utilizado de forma coerente e com intencionalidade pedagógica. Nas brincadeiras no pátio/parquinho, ela sempre estimulava a brincadeira em grupo, a troca de brinquedos e a interação com a música.

Por fim, foi notado que a Professora sente a ausência/necessidade de algum tipo de auxílio em sala de aula, uma vez que, por vezes, precisa levar uma criança ao banheiro, buscar materiais no depósito, ou lidar com diversas situações que ocorrem com as crianças nessa faixa etária. Dessa forma, ficou

claro que a presença de uma estagiária foi fator potencializador para o trabalho da Professora, já que agora ela contava com o suporte necessário.

Saber que a minha presença potencializou, de alguma forma, o processo ensino-aprendizagem das crianças foi decisivo para algumas tomadas de decisões em conjunto com a Professora titular. Nesta etapa escolar, a falta de apoio dentro de sala de aula é fator limitante para algumas atividades, tendo em vista que a sala em questão tinha em média 14 alunos, sendo necessário um planejamento minucioso e bem pensado.

METODOLOGIA

A primeira etapa metodológica é a pesquisa bibliográfica, caracterizada por Severino (2016) como aquela a ser realizada a partir de pesquisas, documentos impressos, livros, artigos ou teses, nesta modalidade de pesquisa o pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Amaral (2007) coloca que a pesquisa bibliográfica é fundamental em todo trabalho científico, dando embasamento teórico no qual se baseará o trabalho.

Como dito anteriormente, o trabalho aqui apresentado é fruto de imersões no campo da Educação Infantil, estas em grande parte se deram através de observação participante, onde na maior parte do tempo pude estar com as crianças dentro de suas salas de referência, compartilhando de suas vivências e experiências educativas. Severino (2016, p. 104) descreve a observação participante:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades

Desse modo, durante a imersão no ambiente escolar me mantive participante nas atividades que faziam parte da rotina das crianças, se a atividade era de pintar eu também iria pintar, se as crianças se organizassem em roda para falar de seus desenhos, eu também falaria do meu, sempre buscando enquanto pesquisadora me colocar “numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (Severino, 2013, p. 104). Essa participação se deu de forma constante por um período de 6 meses em uma média de visitas que ocorriam cerca de três vezes por semana, onde eu acompanhava a rotina das crianças e participava, a convite da professora, de todas as atividades pensadas para serem feitas com as crianças. Em alguns

desses momentos de participação eu atuava ajudando a professora na aplicação e organização das atividades e em outros momentos apenas participava dos momentos criativos junto às crianças, pintando, desenhando ou interpretando os papéis sugeridos por elas nas brincadeiras.

Essa observação oportunizou, então, que fosse estabelecido um vínculo de confiança com as crianças e Professora, a fim de que todos se sentissem à vontade para falar sobre suas produções e atividades, buscando incitar, assim, o que Bourdieu chama de escuta ativa e metódica:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas (1993, p. 695).

Quanto à análise dos dados coletados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo a partir das falas compartilhadas pela professora espontaneamente durante a rotina escolar; as expressões e relações estabelecidas entre os sujeitos observados, professora e crianças, entendendo que o processo de análise dos dados coletados não é linear, ela tem início ainda na fase exploratória da pesquisa e segue durante a investigação. Bardin (1977, p. 42) coloca que essa abordagem busca efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem da mensagem, tomando em consideração o emissor e o seu contexto. Essa análise foi suporte fundamental para identificação e visualização dos aspectos que norteavam a rotina escolar das crianças, as tomadas de decisões da professora e as perspectivas que as norteavam e como o planejamento macro era acomodado no contexto escolar diversificado na sala de referência observada.

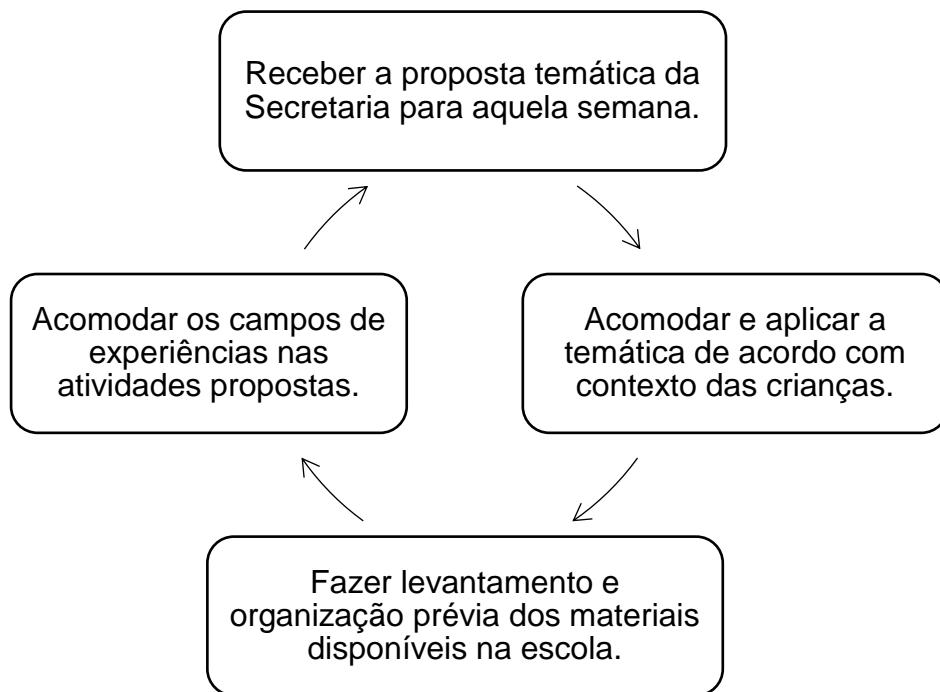
DISCUSSÃO

A Educação Infantil em sua estrutura curricular valoriza o ser humano na perspectiva de que este, desde seus primeiros momentos de vida, produz saber através de suas vivências e experiências. Este saber, se acolhido no ambiente escolar, promove o desenvolvimento de capacidades humanas, como “a linguagem, o pensamento, a percepção, a imaginação, a memória, a consciência, o controle da conduta e a afetividade” (Amazonas, 2019, p. 29).

A imersão na Educação Infantil no âmbito do ensino público foi marcada pela afetividade e acolhimento, apesar de muito curiosas quanto à minha presença repentina, as crianças se envolviam em todas as atividades propostas e conduzidas por mim, assim como a Professora titular. Certa aula

ministrada por mim abrangia tantas linguagens que nós mal conseguíamos colocar no modelo de plano que era proposto pela escola. A preparação para essas aulas surgiu a partir da observação participante e análise dos fazeres pedagógicos da docente, onde foi verificado os movimentos que norteavam rotineiramente as práticas da professora titular e eram a base para todas as atividades propostas para as crianças, regida pelo seguinte movimento:

Figura 1: Movimentos norteadores para elaboração de atividades pedagógicas



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse contexto de acomodar as expectativas macro e micro que permeiam a sala de referência, Gadotti (1999) afirma que um dos princípios da interdisciplinaridade é a compreensão de que as crianças possuem um projeto de vida, no qual o conteúdo do ensino escolar é significativo. As crianças aprendem à medida que envolvem tanto a razão quanto a emoção, pois a biografia do aluno é a base para a construção do conhecimento. Guiada por esse pensamento, a professora constantemente se preocupa em adaptar as propostas que vêm da secretaria e elaborar meios e estratégias para que esse conhecimento chegue de forma significativa até as crianças, utilizando como base o conhecimento docente que ela tem de sua própria turma.

Após verificar como eram elaboradas as propostas metodológicas pela professora, notei que a escola estava com uma proposta em seu calendário (promovido pela secretaria) para uma semana onde trataríamos com as crianças sobre alimentação saudável. Nesse processo, foi sentido que a professora tinha a rotina extremamente atarefada (ela possuía duas cadeiras

e quase não tinha intervalo de descanso entre manhã e tarde), então, me ofereci para ministrar algumas aulas e, após algumas reflexões, o que era para ser apenas uma aula teórica sobre ‘porque devemos comer frutas’, tornaram-se vivências significativas cujos caminhos, mesmo que estabelecidos previamente, ganharam vida através do próprio caminhar com as crianças.

Antes mesmo de ministrar a primeira aula, pensei que não gostaria de falar de frutas usando imagens, e muito menos queria ser a detentora da palavra, na sala de aula com as crianças nunca me coloco como a única possuidora do conhecimento, tanto porque acho que as crianças têm muito a contribuir quanto porque me divirto em ouvi-las, o que torna o processo muito mais enriquecedor. Dessa forma, combinei com a Professora de levarmos frutas, ela já havia comentado que sua mãe tinha um sítio muito frutífero e eu morava ao lado de uma casa de frutas, não foi tão difícil, só precisava de força de vontade, e eu e a Professora da sala em questão tínhamos de sobra, afinal, eu era uma pesquisadora encantada por seu lócus e ela estava no primeiro ano de seu tão sonhado cargo concursado.

Figura 2: Vivência com as frutas



Fonte: Acervo pessoal

Chegamos cedo na escola, com mais frutas do que achamos que conseguiríamos, e começamos a nos indagar:

“cortamos as frutas?”
“deixamos já servidas nos pratos?”
“vamos realmente usar todas?”

E foi em meio a todas essas preocupações que percebemos que esse era o ponto de partida da vivência daquele dia, se as crianças até aquele momento da vida não soubessem como se descascava um abacaxi, aquela seria a oportunidade e não poderíamos lhes privar disso servindo-lhes abacaxis já cortados e descascados. Tal decisão partiu do princípio de que a metodologia interdisciplinar é pautada na visão de que aprendemos durante toda a vida, num movimento de educação permanente (Gadotti, 1999). A interdisciplinaridade na Educação Infantil mora nesses pequenos movimentos. Nós poderíamos simplesmente entregar o abacaxi cortado para que as crianças sentissem o sabor, como foi o intuito inicial. No entanto, perderíamos a explicação de 12 crianças ensinando sua professora sobre como ela devia cortar o abacaxi, segundo o que viam seus pais fazendo. A felicidade com que o abacaxi foi degustado, após o processo de preparo ter sido pensado coletivamente, evidencia como a coletividade utilizada pelas crianças para solucionar o problema do abacaxi foi a materialização da interdisciplinaridade.

Figura 3: Momento de diálogo sobre o manuseio do abacaxi



Fonte: Acervo pessoal

Logo surgiu outra dúvida que nortearia as próximas aulas e que não foram definidas unicamente pelo currículo ou pela posição historicamente hierarquizada que a professora ocupava, mas sim pela curiosidade dos alunos: “Professora, de onde vem o abacaxi?”

Essa pergunta foi fundamental para a aula seguinte. Nesse momento, uma criança de 3 anos colocou duas professoras em profunda reflexão, como iríamos explicar de onde veio o abacaxi? Poderíamos simplesmente pegar algumas fotos do processo de evolução de uma semente até que se tornasse uma planta, mas isso em nada refletiria o currículo e a etapa da Educação Infantil e a perspectiva interdisciplinar da etapa escolar, aproveitamos que a escola estava trabalhando em uma horta e solicitamos alguns materiais.

Figura 4: Semeando frutas e legumes



Fonte: Acervo pessoal

Depois de negociar com a pessoa responsável pela horta um punhado de terra e solicitado da direção da escola algumas sementes, a sala de aula virou nosso quintal, todas as crianças plantaram uma semente, e escolheram que tipo de fruta gostariam de plantar, nessa aula discutimos vários pontos que eram essenciais para o plano de aula (que àquela altura era nosso auxílio, mas não o nosso guia), mas eram as crianças quem conduziam essas conversas.

“Professora como cuida de uma planta?”

“Ela fica no sol?”

“Quanto tempo vai levar para ela sair da terra?”

Eu e a Professora titular éramos desafiadas a saber tudo sobre o processo de crescimento das mudas, a curiosidade das crianças às vezes parece infinita, a interdisciplinaridade a qual tento me referir geralmente mora nessas perguntas carregadas de curiosidade genuína, indo de encontro à leitura de mundo das crianças e proporcionando no contexto escolar achados valiosos:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos (Freire, 2022, p. 120).

Nos dias após essa aula, todos os pais nos paravam na entrada e saída para dizer o cuidado e atenção que suas crianças estavam tendo com as mudas. E quando saíram as primeiras folhas então? Foi daí que tivemos a ideia de combinar um dia para que cada criança levasse sua plantinha para as outras conhecerem.

Figura 5: Semeando frutas e legumes



Fonte: Acervo pessoal

Na tentativa de especular, junto com as crianças, como ficariam suas mudinhas daqui “*a muitos anos*”, propusemos de fazer coletivamente a nossa própria árvore. Pegamos algumas folhas em branco e tintas que faziam parte do acervo de materiais da Professora e nos lançamos nessa aventura, sabendo de que manchas de tinta se espalhariam.

Esses movimentos enquanto prática sempre me levam a visitar mentalmente as leituras Freirianas que fazemos durante a graduação em Pedagogia. É muito presente em seus escritos a valorização da integralidade dos sujeitos e a educação enquanto prática acolhedora. Sempre que lia Freire, nos primeiros períodos, me perguntava como isso se dava na prática da sala de aula nas escolas públicas, onde às vezes um Professor sozinho precisa atender tantas demandas peculiares e individuais. Foi estando em sala de aula que comprehendi: ensinar exige comprometimento e uma reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2022).

Ensinar exige ainda a consciência do inacabamento (Freire, 2022, p. 49), essa consciência nos permite ser afetados pelo que as crianças tem a nos ensinar, e é aprendendo com elas que me torno uma Professora melhor, com práticas que não buscam atender apenas um currículo construído de forma verticalizada, mas atender crianças reais, com bagagens reais, curiosidades reais e tempos de aprendizagem reais. Temos muito a aprender com as crianças, mas será que estamos preparados para nos desnudar de todas as nossas certezas acadêmicas e deixar que as vivências e experiências conduzam um pouco nossas práticas?

Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (Freire, 2022, p. 44-45).

Dessas vivências no âmbito da Educação Infantil, muitas outras temáticas foram exploradas ao longo do processo, todas surgidas através de ideias ou comentários feitos pelas próprias crianças, a título de exemplo: dedicou-se uma aula para fazermos receitas com frutas, visitamos a horta da escola e conversamos com a pessoa responsável pelos cuidados, conversamos com as crianças em roda para falar sobre como era a alimentação delas em casa, conversamos sobre hábitos alimentares saudáveis, as crianças levaram para casa a receita de uma salada de frutas e muitos pais deram a devolutiva

de como foi fazer a receita guiados pelos pequenos, e várias outras que essas poucas páginas ainda não contemplam, mas que com toda certeza resultaram em conhecimento significativo para as crianças.

CONSIDERAÇÕES

O texto aqui apresentado desde sua concepção teve o intuito de aproximar o leitor da realidade escolar no âmbito da Educação Infantil, elucidando não só através das legislações que regem o currículo, mas com reflexões sobre a prática pedagógica a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, esse acolhimento quando realizado considerando a integralidade dos sujeitos, as crianças, é por si só um movimento interdisciplinar. A partir das experiências compartilhadas acima, podemos verificar que a interdisciplinaridade no âmbito da Educação Infantil também está ligada à capacidade de resolver as questões trazidas pelas crianças, acolhendo suas dúvidas e utilizando-as como ponto de partida e não linha de chegada.

Utilizar nas aulas como ponto de partida o material que as crianças trazem para sala de referência, sejam dúvidas ou contribuições, é uma forma de valorizar o sujeito, essa valorização quando sentida pelos pequenos com toda certeza promovem um saber significativo e relevante que ajuda a desenvolvê-los enquanto indivíduos, potencializando a capacidade de análise crítica não só dos conteúdos ministrados, mas também da realidade que os cerca.

A interdisciplinaridade a qual elucidado nas práticas pedagógicas escolares não está ligada tão somente a ligar os conteúdos de duas ou mais disciplinas, isto já é rotineiro e quase uma obrigatoriedade curricular na Educação Infantil, a discussão interdisciplinar que iniciamos nesse texto é sobre práticas que compreendem o sujeito como um todo, um sujeito que não é passivo no processo ensino-aprendizagem e indo em posição oposta: um sujeito tão ativo que dita (muitas vezes de forma inconsciente) como e em que ritmo se dará seu processo de aprendizagem, onde ao Professor coloca-se como pessoa que estimula, desafia, media e aplica intencionalidade pedagógica.

É preciso que cada vez mais esses movimentos interdisciplinares se manifestem nas salas de referência, precisamos enquanto docentes normalizar que os alunos utilizem de seus saberes para confrontar o que trazemos, que eles critiquem antes de colocar em prática e que questionem sem receio, porque sabem que serão acolhidos em suas curiosidades genuínas. Cabe a nós, a nova geração de docentes “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 2022, p. 177).

REFERÊNCIAS

AMARAL, JOÃO J. F. **COMO FAZER UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007.

AMAZONAS. **PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** REVISADA E AMPLIADA. PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL. DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. MANAUS: SEMED, 2016.

AMAZONAS. **REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** MANAUS: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019.

BARDIN, L. **ANÁLISE DE CONTEÚDO.** LISBOA EDIÇÕES, 1977.

BOURDIEU, P. **A MISÉRIA DO MUNDO.** PETRÓPOLIS: VOZES, 1993.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** BRASÍLIA, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARECER Nº. 20/2009: **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.** DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, 09 DE DEZEMBRO DE 2009.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.** LEI Nº 8.069, DE 13 DE JUNHO DE 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.** LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** BRASÍLIA, 2006.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** LEI Nº 10.172/2001, DE 09 DE JANEIRO DE 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** BRASÍLIA, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. BRASÍLIA, 2009.

FAZENDA, IVANI. **INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRIA, TEORIA E PESQUISA.** 18^a.ED. SÃO PAULO: PAPIRUS, 2012.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.** 73^º ED. RIO DE JANEIRO/SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 2022.

HOOKS, B. **ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.** 2. ED. WMF MARTINS FONTES, 2017.

KUHLMANN JR., MOISÉS. **INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.** PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 1998.

LUCK, HELOÍSA. **PEDAGOGIA DA INTERDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.** PETRÓPOLIS: VOZES, 1995.

OLIVEIRA, ZILMA MORAES R. **CRECHES: CRIANÇAS, FAZ DE CONTA & CIA.** PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 1992.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO.** 24. ED. REV. ATUAL. SÃO PAULO: CORTEZ, 2016.

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

uma experiência no ensino de história e perspectivas para a Amazônia

Yomarley Lopes Holanda

Doutor e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)

ORCID: 0009-0008-0977-9141

E-mail: yholanda@uea.edu.br

Arthur Figueira do Nascimento

Mestrando do Programa Interdisciplinar em Ciência Humanas (PPGICH/UEA)

ORCID: 0009-0001-9322-5524

E-mail: afdn.mic23@uea.edu.br

Resumo: A presente pesquisa é resultado do desenvolvimento de um projeto de ensino de história, aplicado durante o Estágio supervisionado II, em uma escola da rede estadual de ensino, a metodologia utilizada fora a utilização das músicas do período da ditadura cívico-militar no Brasil (1964-1985), a proposta do projeto se pautou no desenvolvimento de uma paródia didático-musical acerca do período histórico, se procurando assim um maior envolvimento de todos (as) no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho está dividido na contextualização do tema, no diálogo com a psicologia da educação e da aprendizagem, na colocação da MPB em seu tempo histórico, na perspectiva da música no ensino de história e na última seção dedicada à apresentação da letra desenvolvida no projeto, bem como à explicação de suas estrofes. Procuramos por trazer nossas perspectivas quanto à utilização da Música Popular Amazonense (MPA), a partir das potencialidades humanas trabalhadas e da nossa experiência vivenciada.

Palavras-Chave: Música no ensino de história; Paródia didático-musical; Música Popular Amazonense (MPA).

Abstract: This research is the result of the development of a history teaching project, applied during supervised Internship II, in a state school, the methodology used was the use of music from the period of the civic-military dictatorship in Brazil (1964-1985), the project proposal was based on the development of a didactic-musical parody about the historical period, seeking greater involvement of everyone in the teaching-learning process, the work is divided into the contextualization of the theme, in the dialogue with the psychology of education and learning, in the placement of MPB in its historical time, in the perspective of music in history teaching, and in the last section dedicated to the presentation of the lyrics developed in the project, as well as the explanation of its stanzas, we sought to bring our perspectives

regarding the use of Amazonian Popular Music (MPA), based on the human potential worked on and our lived experience.

Keywords: Music in teaching history; Didactic-musical parody; Amazonian Popular Music (MPA).

INTRODUÇÃO

O papel do ensino de história tem se modificado ao longo do tempo, essas modificações estão expressas no momento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, atualmente notamos a função de despertar do senso crítico tendo como objetivo a compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se.

Trabalhar a relação História e Música em sala de aula para além de um recurso didático é trazer para os estudantes uma visão mais completa desta ciência em sua amplitude documental e sua constituição nas diversas construções do traçado humano nas sociedades, saindo da ideia de uma história de documentos mais convencionais do ponto de vista acadêmico e das narrativas trabalhadas nos currículos e parâmetros nacionais.

Durante os vinte e um anos da ditadura militar muitas canções foram censuradas pelo Departamento de controle das diversões públicas, os artistas sofreram com as punições do regime e conhecer estes fatos, tal como a forma que aconteciam é uma porta de entrada muito interessante para se trabalhar a temática no âmbito das salas de aulas através da apresentação de algumas destas músicas e dos motivos pelas quais foram censuradas, adentrando, assim, ao ideário da época.

A MPB (Música Popular Brasileira) como foi definido esse complexo cultural mais que um estilo musical para assim entendermos melhor de acordo com Napolitano (2002) fora uma das plataformas utilizadas para a manifestação contra o regime autoritário implantado no Brasil desde 1964, estas músicas retratam seu contexto, e oferecem a perspectiva de adentrar mesmo àquilo que não está necessariamente explícito nas letras mas que, ao nos atentarmos aos fatos do período, podemos trazer para as nossas aulas, através dessas ligações entre letra e contexto histórico.

A junção do lado lúdico da audição e da prática musical nos permite a utilização de contextos e canções específicas para exercitar à assimilação dos conteúdos ao passo que os trazemos de volta organizados de uma forma didático-musical, portanto uma didática para além da reprodução sistêmica

dos conteúdos, uma organização cognitiva, no instante em que estes são reelaborados em forma de canção.

PASSOS INICIAIS

O desenvolvimento do projeto de ensino que deu origem ao trabalho aqui apresentado realizou-se a partir da música *Como nossos pais* lançada pela em 1976, que trata acerca da postura dos jovens frente ao cenário da ditadura militar no Brasil, fora desenvolvido junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, se entrelaçando às temáticas que estavam trabalhando à época. Apresentando aos alunos a ideia da música como uma interpretação de determinado período histórico e promovendo sua criatividade a partir da visão que eles têm sobre a realidade na qual estão inseridos.

Para se trabalhar as músicas em pesquisa ou em sala de aula temos algumas premissas básicas acerca dos fatores “[...] (os poéticos, ‘letra’; e os musicais, ‘música’). Isso tudo são alguns fatores a serem analisados” (Napolitano, 2002, p. 66), realizamos uma transposição didática para a série em questão com ênfase na letra e seu contexto social, utilizando a linha melódica da canção *Como nossos pais* para a produção da paródia didático-musical que se desenvolveu sobretudo com um simbolismo, devido seu valor histórico e a carga emocional contida.

Apresentamos algumas músicas em sua execução para os alunos, permitindo acesso entre outras à letra da canção *Como nossos pais* na interpretação de Elis Regina, chamando atenção ao fato de que as músicas são formas de externalizar ideias, visões de mundo e percepções da realidade, foram incentivados a expressar sua compreensão acerca do conteúdo exposto em pequenos parágrafos, após isso nos reunimos na escola fora do horário de aula para a escrita da letra definitiva e para a execução da mesma em um processo de composição coletiva.

Ao chegarmos à E. E. Governador Gilberto Mestrinho tínhamos de antemão a ideia de trabalhar nosso projeto de ensino utilizando como recurso didático composições musicais, ao se tratar da área de ensino de história, visitamos as turmas do ensino médio e, nesse processo, procuramos verificar temas que pudessem contribuir na formação daqueles estudantes.

A utilização da música no processo de ensino-aprendizagem desperta processos cognitivos diferente da metodologia tradicional uma vez que chama a atenção a outro sentidos da percepção humana, desse modo devemos pensar a partir da psicologia da aprendizagem acerca desses processos ou, melhor dizendo, dos conhecimentos que estão se ajustando, ao passo que os estudantes estarão identificando nas canção o conhecimento que possuem

acerca da temática a qual estiverem estudando, ao relacionarem com os conhecimentos novos ou novos olhares acerca de um mesmo problema, Piaget chamou de processo de assimilação e acomodação, sendo um continuo em nossas vidas.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (Piaget, 1983 *apud* Treviso; Almeida, 2014, p. 234).

Propor a prática da construção musical atrelada às temáticas do currículo escolar é uma forma de sair da metodologia de ensino tradicional e quebrar o paradigma de uma educação passiva, uma vez que os projetos de ensino oferecem a possibilidade dos (as) estudantes estarem ativos no processo de ensino-aprendizagem, relacionando um com uns outros e com os mediadores desse processo, “o papel da educação se reduz então a uma simples instrução; [...] ao invés de conceber a escola como um centro de atividades reais (experimentais) desenvolvidas em comum” (Piaget, 1977 *apud* Chakur, 2014, p. 37), saindo dessa ideia de educação criticada pelo teórico entramos com uma ferramenta didática diferente para modificar o processo.

MPB EM SEU TEMPO HISTÓRICO

As músicas compostas durante o período militar do Brasil nos permitem adentrar a esse tema de uma forma menos convencional no processo de ensino-aprendizagem. Escolhemos o tema de acordo com o conteúdo programático da disciplina de história, o debate acerca do período é um tema muito sensível e recorrente no cenário político-social da atualidade, por conta disso, o projeto teve o intuído de auxiliar na melhor compreensão desta temática de uma forma mais envolvente para os estudantes.

A música *Como nossos pais* lançada pela em 1976, trata da postura dos jovens frente do cenário da ditadura militar no Brasil, o estilo musical da MPB foi parte atuante no combate à repressão por parte do governo implantado a partir do golpe cívico militar de 1964, sendo a trilha sonora desse período

histórico e carregando consigo marcas desse tempo, pois seus artistas foram agentes históricos ativos sofrendo censura, repressão e os conhecidos exílios político em outros países.

Consagrada como expressão da resistência civil ainda durante os anos 1960, a MPB ganhou novo impulso criativo ao longo do período mais repressivo da ditadura, tornando-se uma espécie de trilha sonora tanto dos “anos de chumbo” quanto da “abertura”. No período que vai de 1975 a 1982, os artistas ligados à MPB afirmaram-se como arautos de um sentimento de oposição cada vez mais disseminado, alimentando as batidas de um “coração civil” que teimava em pulsar durante a ditadura. A MPB tornou-se sinônimo de canção engajada, valorizada no plano estético e ideológico pela classe média mais escolarizada, que bebia no caldo cultural dessa oposição e era produtora e consumidora de uma cultura de esquerda (Miceli, 1994 *apud* Napolitano, 2011, p. 389).

Desse modo a escolha do gênero da MPB (Música popular brasileira) foi muito natural após escolhida a ferramenta didática da música para a aplicação de nosso projeto de ensino de história, uma escolha que sai da linha da documentação oficial, partindo para a história mais vívida dos homens e mulheres comuns, seguindo a ideia de uma leitura mais cultural da história e trazendo isso para o ambiente da sala de aula, ainda quanto à música “pode constituir-se de um acervo, uma rica fonte para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano e da vida de uma determinada sociedade” (Menezes, 2011, p. 10).

CONSTRUINDO A TRILHA

Em uma segunda etapa do Estágio, nos concentrarmos na aplicação do nosso projeto de ensino intitulado *Nas trilhas sonoras da ditadura militar*. Solicitamos ao professor três aulas de sua classe do 3º ano 04, turma na qual o projeto faria mais sentido estando atrelado aos conteúdos os quais estavam trabalhando e, prontamente, o professor nos disponibilizou os tempos de aula necessários e a participação de seus (as) alunos (as) no projeto teria um peso na sua AP1, desse modo demos início ao projeto no dia 16 de agosto de 2022 no qual fizemos um apanhado a partir do governo Dutra em 1946, passando pelo retorno de Vargas e sua morte, e da tentativa de golpe frustrada devido às ações do terceiro exército sobre o comando do General Lott defendendo assim a democracia e possibilitando a posse de Juscelino Kubitschek (J.K.) à

Presidência da República em 1954, o que postergou a implantação da ditadura militar em dez anos, também ressaltando a construção de Brasília e o contexto de empréstimos de capital estrangeiro, chegando ao cenário que beirava o golpe de 1964 durante o governo de Jânio Quadros e João Goulart, no qual as elites industriais se utilizaram de uma ala do exército brasileiro para colocar seus interesses no comando da máquina estatal temendo a reforma agrária proposta e se utilizando do clima de guerra fria para o desfeche do golpe de 31 de março de 1964.

Nessa primeira parte do projeto, tínhamos como objetivo contextualizar a temática que trabalhariámos, que seria a resposta ao regime ditatorial implantado em nosso país nos de 1960, utilizando para isso canções do movimento da MPB (Música popular brasileira), portanto demonstramos o lugar no tempo onde se situam essas canções, onde o eu lírico das letras se encontrava no espaço-tempo, o Brasil do “ame-o ou deixe-o”. Nessa ocasião, o professor da disciplina estava presente e deu contribuições acerca da temática. Tentamos fazer o mais abrangente possível, da forma que uma introdução deve ser, um dos meus colegas, à época em seu trabalho de conclusão de curso, está pesquisando a questão da construção de uma rodovia federal na Amazônia, este trouxe um pouco dos impasses com as populações indígenas e quanto aos prejuízos ambientais destas construções, a partir disso, tentamos demonstrar que o “milagre econômico” por contradição estava longe de ser perfeito, calcado em dívidas e em falta de planejamento.

De um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.

Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (Freire, 1996, p. 14).

Na segunda aula, do dia 30 de Agosto de 2022, partimos para a questão específica do projeto onde procuramos trazer por meio das obras musicais em execução onde trouxemos não só a música *Como nossos pais* na voz de Elis Regina, mas também outras como *Cálice* de Chico Buarque e Gilberto Gil, *A Mosca na sopa* de Raul Seixas e *Caminhando* de Geraldo Vandré, a ideia era criar um ambiente propício à criação para que em nossa paródia os estudantes pudessem até mesmo fazer referências a estas canções ou artistas, sendo todas estas alvos da censura artística imposta pelo Departamento de controle da diversões públicas, que estava responsável por resguardar as artes de tudo o que se opusesse às ideias do Estado, portanto nessa concepção o país era o Estado.

Contamos ali casos como os de Raul Seixas onde a canção *Gita* foi censurada na ocasião que este foi convidado a se retirar do país, em suas próprias palavras, mas quando retornou a canção era um sucesso, ou ainda o caso de Caetano Veloso que, quando em Londres durante o exílio, compôs *London, London* e que mesmo Roberto Carlos conseguiu enganar a censura e compôs *Debaixo dos Caracóis dos seus Cabelos*, que é uma homenagem a seu amigo Caetano Veloso. Nessa aula, a professora orientadora Cristiane da Silveira estava presente e nos deu o retorno quanto a sua avaliação e a partir disso procedemos com o projeto.

Na terceira aula, do dia 13 de Setembro de 2022, após os feriados das Independências do Brasil e da Amazônia, retomamos com nosso projeto agora na fase de produção da paródia em si, o qual desenvolvemos juntamente com os estudantes os auxiliando nesse processo da construção da trilha sonora do projeto, nesse dia tínhamos um verso inicial da canção *Em 64 instalaram um golpe, os militares e as elites venceram, vieram as sublevações e os censores, as pessoas não podiam votar nem formar partidos políticos*, nesse verso a ideia era oferecer um contexto geral para o início da paródia que teria como linha melódica a canção *Como nossos pais*, conversando com a turma no horário de aula o processo fluiu muito bem e nesse dia, acompanhados de apenas um violão acústico, a turma do 3º ano 04 cantou a canção *Os mesmos indecisos cordões*, o nome que escolhemos para a nossa composição coletiva.

Na quarta aula, do dia 20 de Setembro de 2022, realizamos o encerramento do projeto ajustando a aula de acordo com as orientações propostas, dando enfoque em nosso objeto trazendo nomes e causas de censuras, explicando melhor seu funcionamento e trazendo o desenrolar dos

fatos, falando a questão da lei da anistia e da comissão da verdade objeto muito recente de nossa história, portanto uma aula que conteve rostos e dados quanto à tortura e repressão, mas que também teve música ainda que pra falar disso tudo, no segundo momento da aula os alunos apresentaram os resultados do projeto explicando os versos da nossa paródia didático-musical e ao final finalmente mostramos a música para nossa orientadora que estava presente, assim como o professor da disciplina na escola.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (Brandão, 2002, p. 6).

Portanto a parte prática teve duração de cerca de 60 dias, iniciando no dia 19 julho e terminando no dia 20 de setembro do presente ano, na ocasião da conclusão do projeto de ensino, totalizando a carga horária necessária, divididas em observação, participação e realização do projeto de ensino. As aulas nas escolas do Estado haviam retornado a um certo tempo na ocasião do Estágio, portanto pegamos o processo em curso o que dificultou um pouco as coisas, mas no fim tudo serviu como experiência nas vivências de sala de aula no ensino médio, traremos a seguir a letra desenvolvida e suas respectivas explicações:

**OS MESMOS INDECISOS CORDÕES
(Turma 3ºano 04, CEGM)**

Em 64 instalaram um golpe/Os militares e as elites venceram/Vieram as sublevações e os censores/As pessoas não podiam votar nem formar partidos políticos/Foram mais de vinte anos de repressão e de censura/Estava tudo sob o controle, sob o controle do departamento de diversões públicas.
/ Caetano cantava no exílio sua solidão/ Nos movimentos armados jovens morriam na revolução/E o discurso ainda é mesmo /Sobre a sobrevivência da nação/A comissão da verdade diz que é tudo inventado/Mas os torturados não é o que eles dizem não/ E dizem que sem eles não seríamos ninguém /E apesar de tudo, tudo que passamos/ Ainda somos os mesmos

indecisos cordões./Em 64 instalaram um golpe/Os militares e as elites venceram/Vieram as sublevações e os censores/As pessoas não podiam votar nem formar partidos políticos.

EXPLICAÇÃO:

Essa parte da música funciona como uma introdução à temática, resumindo como se deu início à censura do período da ditadura militar que se inicia no ano de 1964, a partir das alianças entre a classe das elites industriais, utilizando partes dos militares que apoiavam a ideia da intervenção no país.

Foram mais de vinte anos de repressão e de censura
Estava tudo sob o controle, sob o controle do departamento de diversões públicas.
Caetano cantava no exílio sua solidão
Nos movimentos armados jovens morriam na revolução;

EXPLICAÇÃO:

A ditadura militar no Brasil se inicia com um governo provisório onde Castelo Branco assume as funções provisoriamente e, depois de votação, se torna o primeiro presidente da ditadura. Havia resistência em várias frentes, uma delas era a da música que tentava driblar o órgão de censura de várias formas, os artistas sofriam punições, podiam ser presos ou até exilados, caso de Caetano Veloso que compôs em seu exílio em Londres a canção *London, London*, então usamos esse exemplo de Caetano fazendo ponte com a questão dos movimentos armados que eram uma outra frente à resistência onde a repressão era mais severa, a revolução idealizada por esses grupos via na luta por meio das armas uma saída para o regime ditatorial.

E o discurso ainda é mesmo
Sobre a sobrevivência da nação
A comissão da verdade diz que é tudo inventado
Mas os torturados não é o que eles dizem não.
E dizem que sem eles não seríamos ninguém
E apesar de tudo, tudo que passamos
Ainda somos os mesmos indecisos cordões.

EXPLICAÇÃO:

Nesse trecho, pensamos que ainda está presente na política atual o mesmo discurso da ameaça comunista como um inimigo à ordem do país, assim se organizou o golpe de 1964 e da mesma forma ouvimos falar, entre outras coisas, sobre o retorno do Ato Institucional número 5 (AI-5) que tornou mais intensa a repressão durante a ditadura militar, se levantam dúvidas mesmo quanto à questão se houve ou não tortura naquela época e os dados da comissão da verdade, que foi o processo realizado para o levantamento dos locais e das formas como estas ocorriam, também citamos a música de Geraldo Vandré de uma maneira um pouco diferente, como uma forma de colocar essa indecisão do Brasil em relação ao futuro do país sobre os nossos erros e o que devemos evitar que novamente ocorra.

Figura 1: Prática do Projeto de Ensino



Fonte: Acervo pessoal

UMA PERSPECTIVA PARA A MÚSICA DO AMAZONAS EM SALA DE AULA

Trabalhar a cultura amazônica a partir das músicas do gênero MPA (Música Popular do Amazonas), que retratam a poética amazônica, elementos indissociáveis e representativo à cultura da região, portanto consistirá em um exercício entre história e a música a partir de obras como fonte, artefato cultural mediadora do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Loureiro (1996) a poética amazônica está envolta a uma aura de misticismo que perpassa não somente a composição artística, mas também a vida em geral, aspectos dessa poética que o autor formula como geral a composição amazônica em sua diversidade de criações e produções, as músicas do gênero MPA beberam nessa seara repleta de regionalismo e singularidade, as canções representam também o imaginário histórico-social amazônico, expressando essa essência amazônica.

Desse modo a apresentação de canções das músicas do gênero MPA em sua temporalidade e em seus processos que se entrelaçam ao universo dos conteúdos abordados na escola e a execução do processo de ensino-aprendizagem por meio das peças musicais em sua execução e contextualização histórica tende a oferecer um melhor entendimento aos estudantes acerca dos conhecimentos em estudo em sua dimensão mais próxima das vivências habituais, utilizando as sonoridades, despertando os sentimentos e emergindo as representações que as obras musicais despertam aos seres humanos.

A abordagem interdisciplinar é a mais apropriada para se trabalhar a pesquisa acerca das obras musicais, uma visão monodisciplinar nessa perspectiva não seria capaz de adentrar os aspectos mais profundos das canções, em sua singularidade de obra de artes, nos processos subjetivos da composições e nos fatos humanos e poéticos das artes, como nos ressalta Fazenda no trecho a seguir:

Diferentes esferas da sociedade necessitadas de rever as exigências dos diversos tipos de sociedades capitalistas onde o cotidiano das atividades profissionais desloca-se para situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não se encontram adequadamente preparadas [...] Navegar entre dois pólos — da pesquisa de sínteses conceituais dinâmicas e audazes e a construção de formas de intervenção diferenciadas — constitui-se objeto de pesquisa (2008, p. 20).

Para interpretarmos corretamente as obras musicais da MPA, precisamos trabalhar em regiões diversas da pesquisa acadêmica e do campo da humanidades, intercruzando logo à primeira vista, história, sociologia, musicologia, filosofia, estudos linguísticos principalmente relativos à composição dos poemas, como em Antônio Cândido em “O estudo analítico do Poema”, a poesia navega nas águas mais profunda de criação artística, não se restringindo ao verso metrificado, podendo se estender a outras obras musicais em suas letras:

A relação, porém, não é apenas horizontal, não é unicamente inserida no objeto, e nem é só para captar, entender e provocar. A relação constitui o “eu”, portanto é reconhecida em profundidade, na intimidade do próprio ser. O homem é capaz de entrar em si mesmo, é capaz de questionamento profundo. Sabe que as dimensões constitutivas do seu ser homem não são delimitadas e fechadas num círculo determinado, mas são abertas a espaços que vão além da indagação física; que não se restringe ao imanente, mas se escancaram ao transcendente (Fazenda, 2008, p. 163).

As composições do gênero MPA se diferem pela ênfase no regional, estando nossos artistas imersos na imensidão amazônica vista de fora ou de dentro, o entendimento desse fenômeno do “condensamento” da prática da transcrição em notação musical e linguagem poética da natureza amazônica, é de notável inspiração para as mais diversas criações ao longo do tempo, como destacam nossos autores a seguir:

A natureza amazônica sempre foi fonte de grande inspiração para poetas e escritores que vivem, viveram ou apenas passaram por este território. Muitos foram os que se debruçaram em diferentes perspectivas para compreender a Amazônia. Dentre eles temos intelectuais como Euclides da Cunha, João Daniel, Márcio Souza, Djalma Batista, Leandro Tocantins, e poetas como Raul Bopp, Quintino Cunha, Elson Farias, Efraim Amazonas e o próprio Thiago de Mello. Ambos, nas inspirações a partir do contato, observações e experiências, desenvolveram interpretações da natureza, dos modos de vida e os povos amazônicos [...] Foram a natureza e a floresta amazônica que serviram de inspiração para Raul Bopp na criação de um dos livros mais importantes da poesia brasileira – *Cobra Norato* (1994). De acordo com Pinto (1992, p. 13), “Raul Bopp foi encontrar a motivação maior para uma poesia essencialmente brasileira, antropofágica, segundo a expressão dos mais empolgados pelo puro nacionalismo, no mundo amazônico.” Pesadores, poetas e escritores, em seus tempos, na relação com o lugar deram lampejos que contornam o imaginário socioambiental da Amazônia (Cerdeira e Torres, 2021, p. 93).

A MPA nasce em uma fruição de novos contatos e inovações tecnológicas, bem como contextos políticos e, nesse momento, a visão da história pode nos auxiliar em especial, para percebermos esse contexto que é

exterior às obras a serem analisadas, um momento onde a região amazônica passava por um processo de integração no sentido econômico, onde a nossa música procurava se estabelecer no circuito nacional, se diferenciando de alguma forma, passando pelo regional à procura do universal.

A região amazônica, tal como a vemos hoje, no século 21 emerge de um processo que teve início nos anos 1960 e com a participação dos governos militares, naquilo que foi considerado o desenvolvimento da modernização da região. No período, a partir das profundas mudanças produzidas, Começa ser gestado o que podemos chamar de quarto discurso de construção da Amazônia. Uma vez que o Brasil possui a maior parte da superfície do território amazônico, suas mudanças repercutem em toda área (Pizarro, 2012, p. 166).

A hibridização cultural está presente em nossa sociedade e em nossa cultura, na base da formação do que se considera por uma música popular brasileira, ante da sigla criada posteriormente para englobar um ideia de cultura, a MPB, nos referimos aqui à hibridização da música brasileira nos tempos coloniais, para fazer um paralelo com a MPA que nasce da mescla de gênero, mas possui características suas, da singularidade amazônica.

A circulação de músicos dilettantes ou profissionais entre os meios musicais distintos em determinados contextos sócio-históricos é outro perspicaz exemplo que comprova este processo de circularidade cultural que se forma pelo meio da interligação e reapropriação contínuas originárias das culturas das classes dominantes e das culturas provenientes das camadas sociais subalternas. Sem contar com o próprio processo de hibridismo cultural e musical que o choro perpassa, na medida em que há, na construção estrutural deste gênero musical híbrido, a incorporação de tendências musicais diversas. Desta forma, revela-se, portanto, a talentosa capacidade que tinham estes músicos, estes compositores chorões, desde os primórdios, em amalgamar experiências culturais e musicais das classes dominantes e subalternas através da combinação dos ritmos dos salões da corte com as especificidades da musicalidade afro-brasileira (Silva, 2017, p. 80).

O intercruzamento cultural, estão muito presentes nas criações de nossos artistas “vivem no limite ou na intersecção de várias tendências [...]”

Tomam imagens das belas-artes, da história latino-americana, do artesanato, dos meios eletrônicos, da extravagância cromática da cidade.” (Canclini, 2019, p. 134).

O gênero da MPB (Música popular brasileira) se estendeu de certa forma ao conceito de MPA (Música Popular Amazonense) que surge da necessidade de distinguir essa música, trabalhar com as obras musicais, é uma escolha que sai da linha da documentação oficial, partindo para a história mais vívida dos homens e mulheres comuns, seguindo a ideia de uma leitura mais cultural da história, ainda quanto à música “pode constituir-se de um acervo, uma rica fonte para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano e da vida de uma determinada sociedade” (Menezes, 2011, p. 10).

O RÓTULO

Acerca dos estudos sobre música regional do Amazonas, temos uma carência destes, a região do Pará, de acordo com nosso levantamento inicial, possui mais estudos acerca de gêneros como o Carimbó, ou o fenômeno da Guitarrada, pesquisas como a que estamos propondo acerca da MPA e suas singularidades, seu valor cultural imaterial, contribuem para nos colocar no rol do circuito de música amazônica, vejamos um trecho de Farias (2017) acerca destas pesquisas:

Embora os estudos sobre a canção popular estejam em plena expansão, encontramos pouquíssimas pesquisas nos programas de pós-graduação existentes na Amazônia. O Estado do Pará apresenta o melhor acervo sobre o tema e, devido ao grande desenvolvimento musical local, oferece as melhores condições para a pesquisa. Além dos estudos sobre os gêneros da canção popular e suas conexões com o folclore, há a preocupação em estabelecer os parâmetros da origem da música produzida no Estado com relação aos ritmos caribenhos. O carimbó e o chamado “tecnobrega” já receberam a atenção de estudos sobre a cultura paraense e sobre os efeitos da cultura de massa nos gêneros mais populares do norte brasileiro (Farias, 2017, p. 28).

O cenário musical do programa de rádio de Ney Amazonas, como nos coloca Menezes (2018), no qual o mesma inaugurava o rótulo da MPA, para distinguir artistas como Candinho, O grupo carrapicho, Adelson Santos entre outros, era muito amplo, nossos artistas não eram lembrados ao se falar em

MPB, daí a necessidade de uma sigla própria da criação de um público, vejamos um pouco desse cenário:

Dominado, pois, o mercado de música popular no Brasil pelos ritmos periodicamente postos em voga pelas matrizes produtoras de modas comerciais – o reggae e o funk da virada das décadas de 1960-1970, o heavy metal, o punk e o new wave dos anos 70, e, já na década de 1980, o tecno-pop, o break, o rap e o hip hop –grac;as a sua reprodução dentro do rock brasileiro produzido por centenas de bandas (inclusive em camadas populares da periferia das cidades industriais), as criações ligadas a constantes culturais regionais passaram a constituir, praticamente, uma atividade clandestina no país (Tinhorão, 1998, p. 341-342).

As fronteiras territoriais não são as mesmas fronteiras culturais, as primeiras são fáceis de distinguir e estamos mais habituados a entender e a perceber-las em nosso dia a dia, por meio da delimitação territorial dos países, a MPA iniciou em seus trabalhos nos anos oitenta a exaltação/distinção de um tipo específico e seu conjunto cultural simbólico, com muitos de seus artistas voltando-se para a ideia do regionalismo em suas canções.

Cada região é constituída, de acordo com o tipo, o número e a extensão das relações adotadas para defini-la e essa rede de relações é que forma a regionalidade que diz respeito à identificação e descrição de todas as relações com uma dada região. Já, o regionalismo, tem como objetivo criar um espaço – simbólico, bem entendido – com base no critério da exclusão, ou pelo menos da exclusividade. Vemos esse critério se manifestar, na produção literária, pelo uso de um dialeto, quando não de uma língua, de estrita circulação interna. (Cardoso, 2017, p. 19)

Em consonância com a concepção de Nestor García Canclini acerca da modernidade na América-Latina, podemos observar esse processo de globalização do projeto de sociedade que perpassa os países das Américas, bem como as resistências por parte das culturas e das artes, que insistem em remodelar-se, no caso da Amazônia brasileira observamos essa experiência vividamente, em uma escala policromática, como nos destaca Holanda (2019):

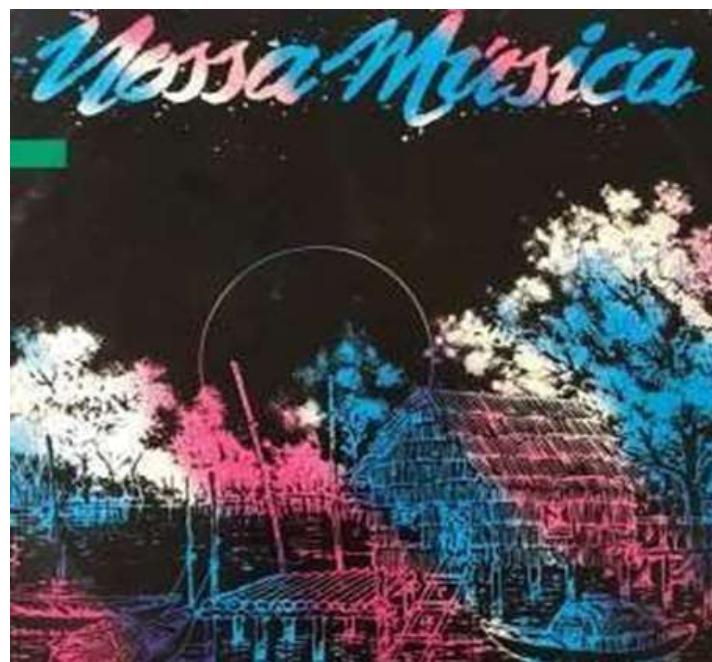
Embora tecida por múltiplos fios da modernidade, haja vista que esta região é explorada pelo capital desde o alvorecer do processo de conquista e colonização, a Amazônia escapa a qualquer categorização mais apressada: ecologia, cosmogonia, mito e história enovelam-se, retroalimentando-se como ciclo das águas dos rios, não por sua infindável repetição, ao contrário, pelo seu poder de engendrar metamorfose (p. 23).

Devemos lembrar o grande contraste de mídia e de estrutura com que contam os nossos artistas do Amazonas e da região norte em geral e ainda nos dias de hoje, mas, especificamente na década de 1980, fica muito claro ao buscarmos rememorar essa década da história musical brasileira, onde a dominância do eixo Rio-São Paulo-Brasília é muito explícita e evidente, de acordo com Menezes (2011) nas palavras de Inês (Grande cantora local):

Aconteceram três fases da música em Manaus ou no Amazonas: a primeira seria a fase que compreenderia os anos 30 e 50, dos cantores do rádio como Salim Gonçalves, Kátia Maria, Domingos Lima. Conhecida como Romantismo Musical. A segunda fase, era a do Compositor nos 60 e 70, na qual saía de cena a importância do artista e entrava o brilhantismo de suas obras. Artistas como: Aníbal Beça, Celito Chaves, Augusto Toscano, Torrinho, Aldísio Filgueiras entre outros representariam este período. Por fim, a terceira seria a fase do Produtor nos anos 80, que nas outras cidades do país pode ser considerada como a fase da Indústria Cultural. Em Manaus, segundo Inês, não aconteceria, e o produtor nestes termos estaria nas iniciativas das Instituições Públicas e Secretarias de Governo.

Candinho e Inês são artistas Amazonenses que participaram ativamente na produção musical do período, Mauro Augusto Dourado em sua pesquisa para o programa de pós graduação em sociedade e cultura na Amazônia da UFAM, relata o trabalho realizado no Estado logo após a abertura política no ano de 1985, nesse álbum foram reunidos diversos artistas dentre eles Candinho e Inês, Adelson Santso, Grupo Carrapicho, Celito Chaves, entre outros. O resultado foi um LP intitulado *Nossa Música*, que é um grande achado musical da cultura amazonense da década de 1980.

Figura 2: LP do Projeto Nossa música (1985)



Fonte: facetasculturais.com.br

CONSIDERAÇÕES

A perspectiva de se trabalhar o ensino de história através do suporte metodológico da música se mostrou muito promissora em nosso projeto, uma vez que propiciamos por meio do desenvolvimento deste o maior envolvimento dos estudantes em seu processo de ensino aprendizagem, através da composição da letra da paródia didático-musical, onde exercitaram seu senso crítico, trabalhando em equipe e despertando o seu lado mais voltado ao mundo das artes.

A memória presente nas canções do período da ditadura cívico-militar no Brasil, como relatos de sua época, ainda é um tema do tempo presente muito constante no debate político, procuramos assim trazer um panorama do que fora a censura e repressão da época, quais os modelos políticos envolvidos nos discursos que pairam a atualidade brasileira e o que estas obras significam quando pensadas em seus contextos.

Estudar as canções de protesto à ditadura militar e os artistas que se colocaram na linha de frente contra a repressão imposta pelo regime, é entender melhor o que estes(as) sentiam contra o que estavam lutando, como funcionava essa repressão, quem a fazia, quais suas bases etc. Desse modo, procuramos por meio do projeto desenvolvido adentrar nesta temática de

uma forma mais geral e as músicas foram a nossa ponte para o passado, um passado que se faz presente em ideias e discursos.

Acreditamos na análise das sonoridades em sua dimensão um pouco mais técnica dentro de nossos limites de análise da obra, com destaque para as dimensões da representação das identidades amazônicas, estando indissociáveis a dimensão dos sentimentos humanos e o processo poético das composições, sendo um caminho possível para o processo de interpretação da música na academia.

As fontes musicais são totalmente passíveis à análise histórica, enriquecendo ainda mais nosso campo de visão sobre determinados fenômenos sociais nas diversas temporalidades da música e/ou da história ocidental, em dimensões talvez nunca antes ou pouco visitadas pela ciência histórica, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2002, p. 79).

Sendo as obras musicais testemunhos de seu tempo contados a nós em forma de harmonia, se constituem em um acesso ao interior das significações de uma sociedade em uma época específica, “pode constituir-se de um acervo, uma rica fonte para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano e da vida de uma determinada sociedade” (Menezes, 2011, p. 10).

A apresentação panorâmica de uma perspectiva histórica da música ocidental em suas temporalidades e processos que se entrelaçam ao universo dos conteúdos abordados na escola e à execução do processo de ensino-aprendizagem por meio das peças musicais em sua execução e contextualização histórica tendem a oferecer um melhor entendimento aos estudantes acerca do fazer historiográfico em sua dimensão mais próxima das vivências habituais, utilizando as sonoridades, despertando os sentimentos e emergindo as representações que as obras musicais despertam aos seres humanos.

Pensar o devaneio poético das canções é um exercício hermenêutico de interpretação das fontes musicais, esse adensamento no pensamento poético presente nas letras das canções será possível a partir de um referencial teórico propício a essa abertura às ciências humanas em sua forma mais criativa, à poesia amazônica de uma forma sistematizada, da obra pronta ao ponto de ebulação, no momento do surgir da ideia, passando pelas intenções, sentimentos percebidos, como se estivéssemos rascunhando as frases rimadas destes poemas que mais que poemas nos debruçando sobre sua poesia, como bem diferencia ambas Cândido (1996) esta não é intrínseca da

estrutura métrica dos poemas, podendo ser encontrada em letras musicais, e não necessariamente em poemas tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, CRISTINA BARBOSA DE. **ENSINO E MÚSICA: AS TOADAS AMAZÔNICAS COMO INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.** 2021. MONOGRAFIA (GRADUAÇÃO)-LICENCIATURA EM HISTÓRIA, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. TEFÉ, 2021. DISPONÍVEL EM: ENCURTADOR.COM.BR/AXGO8. ACESSO EM: 15 ABR. 2017.

BENNETT, ROY. **UMA BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA.** RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR ED.1986.

BLOCH, MARC. **APOLOGIA DA HISTÓRIA OU O OFÍCIO DE HISTORIADOR.** RIO DE JANEIRO: ZAHAR, 2002.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **O QUE É EDUCAÇÃO.** SÃO PAULO: EDITORA BRASILIENSE, 2002.

CANCLINI, NÉSTOR GARCÍA. **CULTURAS HÍBRIDAS: ESTRATÉGIAS PARA ENTRAR E SAIR E SAIR DA MODERNIDADE.** SÃO PAULO: EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019.

CARDOSO, RAIMUNDO GERSON LUZEIRO. **SONORIDADES DA FLORESTA: GRUPO RAÍZES CABOCLAS.** DISSERTAÇÃO. MESTRADO. HISTÓRIA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. MANAUS, 2017.

FARIAS, ELIAS SOUZA. **A CANÇÃO NA AMAZÔNIA E A AMAZÔNIA NA CANÇÃO.** 2017. TESE (DOUTORADO) SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. MANAUS, 2017.

FAZENDA, IVANI (ORG.). **O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?.** SÃO PAULO: CORTEZ, 2008.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.** SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

GOLDSTEIN, NORMA SELTZER. **VERSOS, SONS, RITMOS.** SÃO PAULO: ÁTICA, 2006.

LIMA, GRASIELLE PERDIGÃO DE. **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES.** 2015. MONOGRAFIA (GRADUAÇÃO)-LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. MINAS GERAIS, 2015.

MENEZES, MAURO AUGUSTO DOURADO. **EU CANTO PRA FALAR DO AMAZONAS: NARRATIVAS MUSICAIS DE UMA GERAÇÃO DE MÚSICOS DE MANAUS.** 2011. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, MANAUS. 2011. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://TEDE.UFAM.EDU.BR/BITSTREAM/TEDE/2342/1/DISSERTA%C3%A7%C3%A3O%20-%20MAURO%20AUGUSTO%20DOURADO%20MENEZES.PDF](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2342/1/DISSERTA%C3%A7%C3%A3O%20-%20MAURO%20AUGUSTO%20DOURADO%20MENEZES.PDF)>. ACESSO EM: 10 OUT. 2021.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA (ORG.). **PESQUISA SOCIAL. TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE.** 18 ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2001.

NAPOLITANO, MARCOS. **HISTÓRIA & MÚSICA.** BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2002.

NAPOLITANO, MARCOS. **MPB: A TRILHA SONORA DA ABERTURA POLÍTICA.** ESTUDOS AVANÇADOS, 2010.

OLIVEIRA, JOÃO PACHECO DE. **OS INDÍGENAS NA FUNDAÇÃO DA COLÔNIA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA.** IN: FRAGOSO, JOÃO LUÍS RIBEIRO; GOUVÉA, MARIA DE FÁTIMA. **O BRASIL COLONIAL.** RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2017.

LOUREIRO, JOÃO DE JESUS PAES. **CULTURA AMAZÔNICA: UMA POÉTICA DO IMAGINÁRIO.** BELÉM, CEJUP, 1997.

PIZARRO, ANA, 1941-. **AMAZÔNIA: AS VOZES DO RIO: IMAGINÁRIO E MODERNIZAÇÃO.** BELO HORIZONTE: EDITORA UFMG, 2012.

QUARANTA, D. **COMPOSIÇÃO MUSICAL E INTERSEMIOSE: PROCESSOS COMPOSICIONAIS EM AÇÃO.** REVISTA MÚSICA HODIE, GOIÂNIA, V. 13, N. 1, 2013, P. 162-174.

SANTANA, STHÉFANE REZENDE MENDONÇA DE. **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2015. MONOGRAFIA (GRADUAÇÃO) – BACHARELADO EM PSICOPEDAGOGIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. 2015.

SCHWENGBER, MARCOS, DELLANDREA; GABRIEL; GIRARDI, DENNYS ROBSON; PINTO, ANTÔNIO JOAQUIM. **A MÚSICA NA COMPREENSÃO ESTÉTICA DE ARTHUR SCHOPENHAUER.** REVISTA FILOSÓFICA SÃO BOAVENTURA, PARANÁ, V. 11, N. 1, P. 75-92, JAN./JUN. 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAFLISOFICA.SAOBOAVENTURA.EDU.BR/FILOSOFIA/ARTICLE/VIEW/48](https://revistafilosofica.saoboaeventura.edu.br/filosofia/article/view/48). ACESSO EM: 20 MAIO 2022.

SILVA, KEILA MICHELLE. **O ROCK NA AMAZÔNIA: PECULIARIDADES DESSE GÊNERO NA HISTÓRIA DA MÚSICA URBANA EM BELÉM DO PARÁ.** DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://DOCPLAYER.COM.BR/12747373-O-ROCK-NA- AMAZONIA-PECULIARIDADES- DESSE-GENERO-NA-HISTORIA-DA-MUSICA-URBANA-EM-BELEM-DO-PARA.HTML](https://DOCPLAYER.COM.BR/12747373-O-ROCK-NA- AMAZONIA-PECULIARIDADES- DESSE-GENERO-NA-HISTORIA-DA-MUSICA-URBANA-EM-BELEM-DO-PARA.HTML),
ACESSO EM: 20 SET. 2021.

TINHORÃO, JOSÉ RAMOS. **1928** - HISTÓRIA SOCIAL DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. SÃO PAULO: ED. 34, 1998.

O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Margareth Pereira Marques

Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (FAMETRO); Especialista em Docência do Ensino Superior (FABRA); Graduada em Pedagogia (UNIP);

ORCID: 0009-0007-9225-4161

E-mail: margaretmarques8405@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa estudar o processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças sob a perspectiva sócio-histórica, o qual entende-se que desde a educação infantil ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem oral no ambiente alfabetizador, tomando como base a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1993 - 2001). O trabalho pedagógico pode contribuir para que os alunos desenvolvam a linguagem e suas capacidades de se expressar, desde que se posicionem como sujeitos das suas próprias práticas comunicativas. Estabeleceu-se como objetivo geral estudar o processo do desenvolvimento de linguagem oral na alfabetização de crianças. Para consecução desse objetivo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, para a análise dos dados utilizou-se a abordagem qualitativa descritiva o qual foi identificado que tomando como ponto de partida, os professores conheçam os processos pelos quais os alunos desenvolvem a linguagem oral na alfabetização, assim comprehende-se que os primeiros anos escolares de uma criança são marcados pelo desenvolvimento de diferentes capacidades e habilidades, dentre elas a linguagem oral. Conclui-se que compreender o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças é parte integral para todo educador alfabetizador, a contribuição da escola se faz importante na medida que essa habilidade contribui não somente para a educação, mas para a própria socialização dos alunos, visto que os problemas da linguagem não afetam somente o desenvolvimento educacional, mas também o relacionamento interpessoal, e pode ser prejudicial tanto na infância como na fase adulta.

Palavras-chave: Linguagem oral; Alfabetização; Vygotsky.

Abstract: This article aims to study the process of development of oral language in children's literacy from a socio-historical perspective, which understands that since early childhood education the process of development of oral language occurs in the literacy environment, taking as a basis Vygotsky's socio-historical theory (1993 - 2001). Pedagogical work can help students develop language and their ability to express themselves, as long as they position themselves as subjects of their own communicative practices. The general objective was to study the process of oral language development

in children's literacy. To achieve this objective, bibliographic research was used; for data analysis, a qualitative descriptive approach was used, which identified that, taking as a starting point, teachers know the processes through which students develop oral language in literacy. Thus, it is understood that a child's first school years are marked by the development of different abilities and skills, including oral language. It is concluded that understanding the process by which the development of oral language occurs in children's literacy is an integral part for every literacy educator, the school's contribution is important as this skill contributes not only to education, but to the school itself. socialization of students, since language problems not only affect educational development, but also interpersonal relationships, and can be harmful both in childhood and adulthood.

Keywords: Oral language; Literacy; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A linguagem oral é um abridor de portas para a participação social da pessoa, no entanto, a linguagem também é um meio de adquirir e transmitir conhecimento. Assim, a linguagem oral influencia as oportunidades e o sucesso educacional de alunos desde o início ao adentrar na educação infantil, passando por outras etapas da Educação Básica e segue no Ensino Superior. Além disso, as competências da linguagem oral estão intimamente ligadas a outras competências relevantes para o sucesso escolar, como a memória, cognitivo, o autocontrole e troca de informação.

O presente artigo tem como principal objetivo estudar o processo do desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças, fazendo uma análise das causas do transtorno do desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem oral faz parte do processo de alfabetização de crianças, assim como a participação da família, do meio social e a cultura em que a criança está inserida. As habilidades que são desenvolvidas nos primeiros anos escolares da criança vão acompanhá-las durante toda sua vida acadêmica, assim como sua vida adulta.

Leva em consideração os principais marcos presente no desenvolvimento da linguagem oral nos anos iniciais, especificando o desenvolvimento da linguagem oral segundo Vygotsky, e traz as principais causas do transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL), o qual o professor precisa identificar para que possa estar colaborando e proporcionar uma aprendizagem de qualidade.

O presente estudo almeja responder à questão norteadora: Quais os fatores que influenciam no desenvolvimento da linguagem oral no processo de alfabetização de crianças? Considerando a importância que a teoria sócio-

histórica traz a respeito do desenvolvimento da linguagem oral, e o papel do professor nesse processo. Em face do cenário atual, considera-se o desenvolvimento da linguagem oral uma relação com a cultura, fazendo assim, o processo de alfabetização parte integrante, onde a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo. Assim, estabeleceu-se como objetivos específicos: Discorrer sobre as etapas do desenvolvimento da linguagem oral de crianças no processo de alfabetização e analisar as influências do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) nesse processo. O método utilizado foi baseado na abordagem qualitativa por meio de pesquisa de revisão bibliográfica, tomando-se como base a teoria sócio-histórica de Vygotsky.

O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

O desenvolvimento da linguagem oral desempenha um papel crucial, além de ser um componente fundamental no processo de desenvolvimento de crianças. A alfabetização envolve a aquisição de habilidades de leitura e escrita, e a linguagem oral é a base sobre a qual essas habilidades são construídas. Levando em consideração aquisição da linguagem oral o qual ocorre naturalmente durante os primeiros anos de vida de uma criança, percebesse que esse desenvolvimento contínuo é de fundamental importância no processo de alfabetização para os anos escolares posteriores. É por meio da linguagem que interagimos com outro ser, ou seja, é por meio da linguagem que nos comunicamos e expressamos opiniões e sentimentos. “A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social” (Vygotsky *apud* Kripka, *et al.*, 2017, p. 9).

O desenvolvimento da linguagem oral prepara o terreno para a alfabetização, pois ajuda as crianças a entenderem como as palavras e os sons funcionam na comunicação, pois quando as crianças têm uma base sólida na construção da linguagem oral, elas estão mais bem preparadas para aprender a ler e escrever.

As experiências de aprendizagem da criança são construídas através de atividades perceptivas, ou seja, a criança conhece seu mundo através da percepção sensorial. Conforme Cabral, Pontes-Ribeiro e Lima (2020, p. 29) no primeiro ano de vida, a criança deve fazer importantes avanços, visando aprender a falar, deve percorrer e ter experiências de aprendizagem no seio da família ou nas creches.

A partir desse processo de interação com o meio social e cultural em que a criança nasce, dar-se o início de suas primeiras aprendizagens, através de observar, ouvir e sentir, embora haja uma diferença nos níveis de desenvolvimento em cada habilidade destacada anteriormente a linguagem será um fator predominante para o desenvolvimento das demais habilidades,

isso torna-se claro pelo fato que tudo na criança se desenvolve através da linguagem, seja ela verbal, não-verbal, pois a fala, os gestos, os desenhos, as pinturas, as músicas, as danças, os códigos, as cores, as representações, tudo isso é linguagem. Nessa perspectiva, concorda-se que:

Deve-se reconhecer o espaço escolar como o espaço apropriado para o desenvolvimento criativo, para se exercer as relações de ensino e aprendizagem e de socialização mais possíveis que esse ambiente possa proporcionar. Para a criança, esse espaço deve ser configurado como um espaço amplo para o exercício da infância e seu desenvolvimento no que diz respeito a apropriação da linguagem, como forma de desenvolvimento do seu potencial expressivo e criativo (Medeiros, 2020, p. 8).

Ao passar por esse processo de desenvolvimento é preciso que a criança esteja em processo de observação para que se houver atraso de alguma dessas habilidades, venha ter intervenção de um profissional. A avaliação com um profissional especializado pode detectar problemas de comunicação, ou problemas no desenvolvimento da criança, fazendo com que não prejudique o desenvolvimento das demais habilidades e o processo de desenvolvimento da linguagem oral ocorra de maneira adequada. Aqui estão listadas algumas etapas importantes no processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças:

- **Pré-linguagem (0-12 meses):** Durante os primeiros meses de vida, os bebês estão desenvolvendo as habilidades auditivas e vocais necessárias para a linguagem. Eles começam a babar, balbuciar e responder a estímulos sonoros. A interação com os cuidadores é fundamental para o desenvolvimento da linguagem nesse estágio, pois eles começam a reconhecer a voz dos cuidadores e a aprender a associar sons com objetos e ações.
- **Babbling (6-12 meses):** As crianças começam a produzir sequências de sons e sílabas, como “ba-ba” ou “ma-ma”. Isso é importante por que é uma preparação para a produção de palavras.
- **Primeiras palavras (12-18 meses):** As crianças começam a produzir suas primeiras palavras significativas. Inicialmente, essas palavras podem ser imprecisas, mas com o tempo elas se tornam mais claras.
- **Expansão do vocabulário (18-24 meses):** Nesse estágio, as crianças começam a adicionar mais palavras ao seu vocabulário e a combinar palavras para formar frases simples.
- **Desenvolvimento da gramática (2-3 anos):** As crianças começam a entender as regras gramaticais básicas de sua língua materna e a usar frases mais complexas.

- Narrativa e comunicação eficaz (3-5 anos): As crianças desenvolvem habilidades narrativas e de conversação mais avançadas, incluindo a capacidade de contar histórias e expressar pensamentos de maneira mais clara.

Tendo em vista que crianças que apresentam dificuldades de comunicação na educação infantil podem ter baixo desempenho de compreensão nas demais fases de ensino, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, vale ressaltar que quanto mais estímulos a criança receba mais facilidades terá para expressar a fala, dessa forma no ambiente em que a criança está e o meio social em que ela está crescendo terá grande influência nesse processo de desenvolvimento (Santos, 2019, p. 11). Isso explica a formação de certos hábitos verbais em que a linguagem oral é vista como a soma de hábitos verbais de um indivíduo que faz parte de um determinado grupo social. Nesse sentido a criança aprende a linguagem por meio da imitação. Diante disso:

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico (Vygotsky, 2001, p. 101 *apud* Taille; De Oliveira; Dantas, 2019, p. 39).

Esse fenômeno se torna mais óbvio quando as crianças entram em um ambiente de aprendizagem formal, na Educação Infantil. A contribuição do professor é transmitir conhecimentos principalmente por meio da linguagem oral, através dessa linguagem que ela é estimulada a falar pelo professor, ajustando a linguagem informal o qual ela tem vivenciado desde as primeiras palavras, que passa para uma linguagem formal, ou seja mais culta e conceituada. Tornando a fala base para o aprendizado da leitura e da escrita.

A seguir estão listadas algumas contribuições dos professores nesse processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças:

- Ambiente linguístico: Os professores desempenham um papel fundamental em criar um ambiente rico em linguagem em sala de aula. Isso envolve falar com as crianças, fazer perguntas abertas, promover discussões e contar histórias.
- Estímulo à comunicação: Os professores devem incentivarativamente a comunicação oral entre as crianças, promovendo a interação em grupos e a discussão de tópicos relevantes.

- Desenvolvimento da consciência fonológica: Os professores podem usar atividades específicas para desenvolver a consciência fonológica das crianças, como jogos que envolvem rimas, segmentação de palavras em sons e identificação de fonemas.
- Leitura em voz alta: A leitura em voz alta é uma prática importante que os professores podem adotar para expor as crianças a uma linguagem mais rica e complexa, além de incentivar o amor pela leitura.
- Feedback positivo: Os professores devem oferecer feedback positivo e encorajador para reforçar a confiança das crianças em suas habilidades de comunicação de linguagem. O desenvolvimento da linguagem oral é geralmente descrito como um processo muito importante na educação infantil, assim como todas as áreas de desenvolvimento da criança, também é caracterizado por uma grande variabilidade individual. No caso, dependendo do incentivo e do contato com outras pessoas, a criança terá o tamanho do seu vocabulário bem diferente das outras quando ela começar a ir à escola e encontrar outras crianças (Oliveira et al., 2018, p. 56).

Tendo em vista que através da interação social das crianças com as outras que já dominam a fala plenamente, existe a possibilidade de troca de aprendizagem linguística, o qual conforme o ambiente formal e construtivo de competências e rico em desafios e possibilidades, exige das crianças atitudes e respostas, ocasionalmente se existisse somente o professor as crianças não teriam como vivenciar e não existiria essa troca de aprendizagem e cultura.

Através dessa observação fica evidente que as crianças precisam dessa relação com as outras, pois elas formam parcerias que auxiliam no desenvolvimento linguístico e, igualmente, o ambiente escolar contribui para essa relação e aprendizagem. Segundo a BNCC referindo-se à Educação infantil, o primeiro campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, é fundamental a interação verbal e não verbal entre as crianças e os adultos para o desenvolvimento integral das crianças. Uma vez que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Em suma, o trabalho da linguagem oral na educação infantil é, sem dúvidas, um importante componente do processo educativo e não pode ser

esquecido em nenhuma das etapas do aprendizado infantil, pois o desenvolvimento da linguagem oral está justamente no fato de que ela torna o processo educar mais eficaz, pois proporciona ao aluno situações e momentos prazerosos. Através dessas situações e momentos prazerosos as crianças podem então não só desenvolver como também explorar os seus próprios instrumentos comunicativos e sociais. Dessa forma, conforme a criança cresce, junto com ela, começa o desenvolvimento da poderosa ferramenta de comunicação e aprendizagem: a linguagem (Dornelas, 2017, p. 37).

Portanto a linguagem de fato é um conjunto de ações que usamos em forma de intercâmbio para nos comunicar e se relacionar com os outros. De certo, se faz necessário compreender que a linguagem e suas variedades vão além de uma simples comunicação exercida entre duas pessoas, ela também compreende o pensamento, e o torna em uma linguagem racional, com o propósito de utilizar a linguagem para dar um significado a todas as coisas.

A linguagem segundo Leal, Da Silva e Mandra (2022, p. 44), permite que o indivíduo simbolize o seu pensamento e o decodifique, facilitando a troca de experiências, conhecimentos e sentimentos, fazendo com que o indivíduo se torne participante de uma sociedade. Inclusive, na escola a linguagem não deve ser restrita apenas a forma verbal ou escrita, ela deve estar presente nas artes como; a pintura, a música, o cinema e as imagens.

Em vista disso, a linguagem é um instrumento fundamental, servindo como meio de comunicação e organização do pensamento. Onde a criança desde o seu nascimento já é imersa num mundo social e a principal forma de comunicação é a linguagem, por consequência toda e qualquer atividade humana precisa dessa ferramenta para se relacionar umas com as outras, seja ela criança, adulto ou animal (Aguiar, 2020, p. 23).

A criança deve ser estimulada através das mais variadas formas linguísticas exigindo sempre uma maneira de aperfeiçoar e criar estímulos, assim aprendendo novas linguagens, as quais fazem parte das nossas vidas cotidianas, levando em consideração que o desenvolvimento da linguagem é uma etapa crucial na alfabetização de crianças e os professores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente propício, o qual estimula a comunicação e desenvolve habilidades linguísticas essenciais. Um livro de imagens, canções e versos, mais tarde também pequenos poemas são ideais para a construção de habilidades linguísticas. Uma vez que a criança tenha aprendido isso, a leitura de contos de fadas é adequada.

A seguir estão listadas algumas etapas importantes no desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças:

- Pré-requisito para a leitura e escrita: A linguagem oral é um pré-requisito fundamental para a alfabetização. As crianças precisam ter

um bom domínio da linguagem falada para compreender o significado das palavras escritas e para associar os sons às letras.

- Desenvolvimento do vocabulário: Um amplo vocabulário oral é essencial para a compreensão de textos escritos. As crianças que tem um bom vocabulário oral tem uma vantagem na aprendizagem da leitura e escrita.
- Consciência fonológica: A consciência fonológica, a capacidade de ouvir, identificar e manipular os sons da fala é um elemento crítico da alfabetização. Através de atividades de linguagem oral, os professores podem desenvolver essa habilidade nas crianças. Até que a criança comece no Ensino Fundamental, se aplica ao apoio linguístico referente à repetição indicada como mais valiosa do que a variedade. Por outro lado, fazer perguntas, repeti-las e imitar erros de pronúncia infantis são contraproducentes e inibem a fala (Taille; De Oliveira; Dantas, 2019, p. 29). A interação adequada da linguagem oral na sala de aula pode ajudar as crianças a se tornarem leitores e escritores proficientes.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA SEGUNDO LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY

Lev Vygotsky foi um renomado psicólogo russo que fez importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e da alfabetização de crianças, pois sua teoria fornece a base para a aquisição da linguagem escrita. Segundo Vygotsky o processo de desenvolvimento da linguagem oral desempenha um papel fundamental na alfabetização e no desenvolvimento cognitivo das crianças. O apoio social, a interação com adultos e pares, a internalização da linguagem e a mediação cultural são elementos fundamentais desse processo linguístico e da alfabetização. De acordo com sua teoria sociocultural, o desenvolvimento da linguagem e a alfabetização estão intrinsecamente ligados e a linguagem oral desempenha um papel crucial nesse processo.

Diante disso:

No desenvolvimento das crianças, pelo contrário, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância [...]. A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. (Vygotsky, 1988 *apud* Kripka, et al., 2017, p. 73).

A seguir temos uma visão geral do processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças, segundo a perspectiva de Lev Vygotsky:

- Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança (o que ela pode fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda). A alfabetização é um momento em que a ZDP é particularmente relevante, pois as crianças precisam de orientação e suporte para avançar em suas habilidades da leitura. Vygotsky argumentou que as crianças podem alcançar níveis mais altos de desenvolvimento da linguagem e da alfabetização quando estão envolvidas com adultos ou pares mais experientes.
- Interação Social: Vygotsky enfatizou a importância das interações sociais no desenvolvimento da linguagem e a alfabetização, pois as conversas e discursões são oportunidades valiosas para desenvolver habilidades linguísticas e de leitura. Em vista disso, o processo de alfabetização é facilitado quando as crianças têm a oportunidade de participar de discussões, contar histórias e ouvir narrativas.
- Internalização da Linguagem: Vygotsky também introduziu o conceito de internalização da linguagem. Isso significa que, à medida que as crianças interagem socialmente e participam de atividades de alfabetização, elas internalizam conceitos e padrões linguísticos que posteriormente aplicaram de forma independente. A linguagem oral inicialmente desempenha um papel critico nessa internalização, servindo como um trampolim para a aquisição da linguagem escrita.
- Resolução de Problemas: Vygotsky viu a linguagem como uma ferramenta essencial para a resolução de problemas e a construção do pensamento abstrato. À medida que as crianças desenvolvem suas habilidades de linguagem oral, elas se tornam mais capazes de expressar seus pensamentos e ideias de maneira complexa e abstrata, o que é fundamental para a alfabetização.
- Zoneamento Proximal de Desenvolvimento da Fala (ZPDF): Vygotsky também introduziu o conceito de ZPDF, o qual se refere à diferença entre a linguagem que a criança usa de forma independente (linguagem externa) e a linguagem que ela é capaz de usar com ajuda de outros (linguagem interna). O ZPDF ilustra como a linguagem oral é internalizada durante o processo de desenvolvimento.
- Funções Psicológicas Superiores: Vygotsky argumentou que as funções psicológicas superiores, como fala superior e o pensamento abstrato, desempenham um papel fundamental na alfabetização. A fala interior, por exemplo, é a capacidade de pensar em palavras e frases internamente, o que é essencial para a compreensão da leitura.
- Mediação: Um conceito chave para Vygotsky é a ideia de que adultos ou pares mais experientes podem mediar o desenvolvimento da criança,

fornecendo apoio, orientação e modelagem de habilidades linguísticas e de alfabetização. Isso pode ocorrer por meio de conversas, leitura conjunta de livros, explicação de palavras e conceitos, entre outras formas de interação.

- Mediação Cultural: Vygotsky argumentou que a cultura desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, pois é influenciada pela cultura e pelo contexto social em que a criança está imersa. As práticas culturais, as normas sociais e as convenções linguísticas influenciam como as crianças aprendem a usar a linguagem escrita.

Em suma, de acordo com Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem oral e a alfabetização são processos interdependentes que ocorrem por meio de interações sociais e mediação de adultos e pares mais experientes. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a internalização da linguagem desempenham papéis cruciais nesse processo, assim como, a cultura e o contexto social desempenham um papel significativo na forma como as crianças desenvolvem suas habilidades linguísticas e de leitura.

O processo de desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças, de acordo Vygotsky, é central na teoria sociocultural da aprendizagem. Vygotsky enfatiza que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças e, portanto, desempenha um papel crítico na alfabetização.

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (TDL)

O Transtorno De Desenvolvimento Da Linguagem (TDL) é um distúrbio que afeta a capacidade de desenvolver habilidades de linguagem oral dentro do prazo normal de desenvolvimento e suas causas podem ser multifatoriais, envolvendo uma combinação de fatores genéticos, neurológicos, ambientais e sociais. A seguir notamos algumas causas e fatores de risco mais importantes que podem contribuir para o desenvolvimento do TDL:

- Fatores genéticos: A pesquisa sugere que a predisposição genética desempenha um papel significativo no TDL. Crianças com membros na família que também tem problemas de linguagem tem maior probabilidade de desenvolver o transtorno.
- Anormalidades neurológicas: Algumas crianças com TDL podem ter anormalidades neurológicas ou diferenças no funcionamento cerebral que afetam sua capacidade de processar a linguagem. Isso pode incluir problemas no desenvolvimento do cérebro, disfunções na conectividade neural ou outras irregularidades estruturais.
- Fatores pré-natais: Exposição a substâncias tóxicas durante a gravidez, como álcool, tabaco ou drogas, infecções maternas durante a gestação,

falta de cuidados pré-natais adequados e complicações durante o parto podem aumentar o risco do TDL.

- Fatores ambientais: Um ambiente em que a criança não é exposta regularmente os estímulos de linguagem apropriados, conversas e interações sociais podem afetar negativamente o desenvolvimento da linguagem. Isso pode incluir falta de estímulos verbais, negligência ou abuso.
- Fatores socioeconômicos: Em alguns casos, as crianças de famílias com baixo status socioeconômico podem estar em maior risco de TDL devido a recursos limitados e falta de acesso a cuidados de saúde e educação de qualidade.
- Prematuridade: Bebês prematuros tem um risco aumentado de desenvolver TDL, uma vez que podem enfrentar desafios no desenvolvimento neurológico e podem não ter recebido exposição suficiente à linguagem enquanto estavam na unidade de terapia intensiva neonatal.
- Outros transtornos do desenvolvimento: O TDL pode ocorrer em conjunto com outros transtornos do desenvolvimento, como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ou o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

É importante ressaltar que o TDL é uma condição complexa e que as causas podem variar de uma criança para outra. Muitas vezes, a interação entre diversos fatores é o que contribui para o desenvolvimento do transtorno. O diagnóstico precoce e a intervenção adequada, incluindo terapia da fala e terapia ocupacional, podem ajudar a criança a superar os desafios associados ao TDL e melhorar suas habilidades de linguagem.

Isso pode incluir dificuldades na produção ou compreensão da fala, na construção de frases, na pronúncia correta das palavras, na compreensão de instruções verbais e na expressão de pensamentos de forma clara e organizada. Essas dificuldades podem persistir durante a alfabetização e impactar a habilidade da criança em aprender a ler e escrever.

Conceptualmente, o TDL é assim descrito:

O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a expressão e/ou a compreensão da linguagem. Ele está entre os quadros mais prevalentes dentre os transtornos do neurodesenvolvimento, com estimativas que variam de 3% a 7% dependendo da idade, mas não é bem conhecido pela população em geral, incluindo profissionais de saúde (Domingos, 2022, p. 12).

Quando uma criança com TDL entra no processo de alfabetização ela pode enfrentar desafios adicionais em relação às crianças com desenvolvimento típico da linguagem, pois a alfabetização é um processo que envolve não apenas a decodificação de letras e palavras, mas também a compreensão do significado do que é lido e a capacidade de expressar pensamentos por escrito, nota-se que as crianças com transtorno de desenvolvimento da linguagem oral podem enfrentar desafios significativos nesse processo. A seguir algumas maneiras pelas quais o TDL pode afetar a alfabetização:

- Dificuldade na fonologia: As crianças com TDL podem ter dificuldades em reconhecer e manipular os sons da fala. Isso pode afetar sua capacidade de associar sons e letras (consciência fonológica), o qual é fundamental para a aprendizagem da leitura.
- Dificuldades na compreensão de texto: Compreender o significado do que é lido é essencial para a alfabetização. Crianças com TDL podem ter dificuldades em entender textos devido a problemas de compreensão verbal.
- Dificuldades na expressão escrita: A expressão escrita requer a capacidade de organizar pensamentos e expressá-los de forma clara e coesa. Crianças com TDL podem ter problemas para expressar ideias por escrito devido a suas dificuldades na linguagem oral.
- Dificuldades na leitura em voz alta: A leitura em voz alta pode ser um desafio para a criança com TDL, uma vez que a relação entre letras e sons nem sempre é clara para eles.

Em geral, a linguagem da criança com transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL) é mais parecida com a de uma criança mais nova. Ele pode ter dificuldade em entender a linguagem, se expressar ou ambos. No entanto, não há sinais específicos de TDL. As crianças afetadas podem ter perfis muito diferentes. É claro que todas as crianças que aprendem a falar enfrentam alguns desafios. Por exemplo, para as crianças que falam francês, aprender a conjugar verbos e usar os pronomes corretos geralmente não é fácil. No entanto, para uma criança com TDL, é ainda mais difícil.

O Transtorno Do Desenvolvimento Da Linguagem (TDL) é um transtorno onde afeta o neurodesenvolvimento que se inicia na infância, crianças com esse tipo de transtorno, possuem bastante dificuldade de desenvolver sua fala, consequentemente não conseguindo externar seus sentimentos, emoções, indagações e até mesmo não opina em algo que não está de acordo ou que machuca, ou seja, não conseguem ter o domínio de linguagem mesmo que esteja sendo falando o seu idioma local (Linard *et al.*, 2018, p. 243-248).

As características de um transtorno do desenvolvimento da linguagem em crianças variam de acordo com a idade. O TDL é quase imperceptível na

infância. Às vezes, há deficiências mesmo nesta fase de desenvolvimento pré-verbal. No entanto, a maioria dos bebês pode se comunicar muito bem sem palavras, então a chamada inteligência não-verbal é muitas vezes imperceptível (Alexandre *et al.*, 2020, p. 19).

Os professores da pré-escola podem estar atentos ao desenvolvimento da linguagem e estar preparados para fazer encaminhamentos para um fonoaudiólogo e patologistas da linguagem. Como o professor conhece tão bem as crianças, ele pode se tornar informante desses outros especialistas e dos pais, da mesma forma, compreender o uso adequado da linguagem é fundamental no desenvolvimento emocional de uma criança.

Concorda-se que:

Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) apresentam desenvolvimento atípico e discrepante nas habilidades de linguagem, além de processamento linguístico comprometido. Esse desenvolvimento atípico também envolve as habilidades pré-lingüísticas que constituem a maturidade simbólica e essas crianças tendem a apresentar jogos simbólicos mais simples do que aqueles observados em seus pares típicos (Mendes *et al.*, 2021, p. 1).

Uma maneira realmente eficaz de os professores de pré-escola ajudarem no desenvolvimento emocional de crianças, especialmente crianças com problemas de processamento de linguagem, é criar exercícios na escola para ajudar a identificar e articular a ampla gama de emoções humanas, usando símbolos, emojis e outras. A pré-escola também é uma chance para os alunos praticarem a interação e se expressarem com outras pessoas, incluindo figuras de autoridade e colegas. Como essas condições estruturais se parecem em detalhes, o conteúdo é mais social e educacional, mas também científico e debates.

METODOLOGIA

O método utilizado foi baseado na abordagem qualitativa por meio de pesquisa de revisão bibliográfica, tomando-se como base a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1993, 2001).

A revisão bibliográfica baseada em fontes de informações extraídas de livros, artigos científicos, dissertações e por meio de pesquisas em fontes de páginas da internet. Segundo Bell (2016, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.

Após estudos realizados por tais fontes e através de leituras dos materiais o qual se construirá o texto a fim de responder os questionamentos propostos, observou-se a necessidade de um cuidado e atenção por parte do professor quando a criança inicia as primeiras palavras, assim como o desenvolvimento da linguagem oral no processo da educação infantil. Com o objetivo de investigar as contribuições da teoria vygotskyana, assim como a influência do ambiente no desenvolvimento da linguagem oral, o presente trabalho de pesquisa procurou se basear nas teorias e em estudos desenvolvidos a partir do autor, o qual tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual, para ele, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade.

Por isso, a teoria de aprendizagem de Vygotsky ganhou o nome de socioconstrutivismo e tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem. A partir desse entendimento, seu estudo tem peso nas possíveis rupturas do processo de construção das ideias pedagógicas, pois a base de seus estudos é a psicologia evolutiva e a perspectiva usada para concebê-los é a da função social do professor.

ANÁLISE DE DADOS

A Educação Infantil, além de ser importante para a formação do sujeito, faz um trabalho com a linguagem que é essencial para a interação das crianças, tanto na orientação das suas ações cotidianas como na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (Cavalcante *et al.*, 2020, p. 7).

Entende-se que as primeiras experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil é um grande marco para toda a vida escolar do aluno, são momentos únicos e requer bastante atenção por parte do professor, pois nessa fase acontece grandes mudanças no desenvolvimento, e com certeza é um momento que a criança tem muito prazer em compartilhar e adquirir novas aprendizagens.

É o primeiro momento de separação do laço familiar e o primeiro momento em que ela faz novos laços de amizade, assim podendo ganhar bastante atenção por parte do professor, ela também contribui com reciprocidade o que lhe propor, o qual o professor só tem a conquistando essa criança, pois dessa forma ela irá ter prazer em aprender e seguir ordens, novas regras e obedecer a comandos.

Dessa forma, entende-se de suma importância o desenvolvimento da linguagem para uma interação social bem-sucedida e orientada, com objetivos educacionais, cognitivos e socioeducacionais de crianças da Educação Infantil. Para a criança esta estrutura é complexa para que essa possa lidar, deve antes de tudo ter elementos individuais de apoio de adultos,

pelo estímulo da fala e da repetição de palavras (Alexandre *et al.*, 2020. p. 15-26).

Para Barbosa e Fukusato (2020, p. 95-139) o bebê aprendendo a “conversar” com os pais e familiares é na maioria visível e importante enquanto conquistas da infância, o que significa novas oportunidades de compreensão social, aprendizagem acerca do mundo e precisa por meio do compartilhamento de experiências e prazeres. O desenvolvimento da linguagem é até mais impressionante ao se considerar a natureza do que é aprendido.

DISCUSSÃO

Destaca Brittes e Brittes (2019, p. 39-63) que quase uma em cada cinco crianças tende apresentar um atraso no início da fala, ou seja, aos dois anos de idade não conseguem dizer palavras e/ou conectar duas palavras; essas crianças também são chamadas de *faladores tardios*.

A maioria das crianças que falam tardiamente começa a falar espontaneamente por volta dos três anos, cerca de um terço já o alcançou e está falando em frases completas com várias palavras, essas crianças são, portanto, chamadas de *Late Bloomers*. No entanto, mais da metade desenvolve um Transtorno de Desenvolvimento da linguagem como resultado do atraso no início da fala, ou seja, a formação de frases ainda é defeituosa mesmo aos quatro ou cinco anos de idade, a formação de sons é incompleta e o vocabulário é bastante pequeno (Taille; De Oliveira; Dantas, 2019, p. 121-143).

Muitas dessas crianças apresentam mais tarde dificuldades na leitura e na escrita (dislexia, analfabetismo secundário). É importante identificar as crianças em risco, o mais cedo possível e apoiá-las adequadamente. Nos estágios iniciais, surge a questão de como determinar se uma criança que fala pouco ou nada é um sinal de um distúrbio de aquisição da linguagem ou simplesmente um florescimento tardio.

Ao sair da Educação Infantil, a criança deve ter a capacidade de nomear objetos, pessoas ou imagens existentes, Brandão e Rosa (2017, p. 95-103) afirmam que isso tem pouco a ver com a linguagem. Na percepção desses autores, o que constitui a linguagem é a capacidade de falar de coisas e eventos que não existem, ou seja, em outro lugar, passado ou futuro; esta é a função representativa ou simbólica da linguagem.

Em segundo lugar, Machado (2020, p. 129-133) destaca que a linguagem não é simplesmente nomear algo, mas quer-se alcançar algo com a linguagem, comunicar algo a outra pessoa: esta é a função comunicativa da linguagem.

Terceiro, uma parte muito importante da linguagem não é produzir palavras e frases, mas entender o que os outros estão dizendo. Ao contrário da

produção, no entanto, a compreensão da fala não pode ser observada diretamente, razão pela qual seus distúrbios são muitas vezes menos perceptíveis (Padilha, 2017, p. 220-223).

Dessa forma, por volta dos dois anos, as crianças começam a pensar no que não existe, no passado ou no futuro. Gestos e palavras simples não são mais suficientes para relatar essas ideias, eles agora precisam de um sistema simbólico como a linguagem para expressar o que os ocupa. Ao mesmo tempo, eles aprenderam através dos confrontos como é que outras pessoas pensam automaticamente e sentem o mesmo, eles agora precisam da linguagem para comunicar suas intenções e desejos a eles.

Quando uma criança tem dificuldades de linguagem significativas devido a uma condição específica por exemplo; deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo, falamos de um distúrbio de linguagem associado a essa condição, e não de um TDAH (Olivier, 2020, p. 29-47).

As causas do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) ainda não são bem conhecidas. No entanto, existem certos fatores de risco associados à presença de TLD, tem histórico familiar de deficiência de linguagem ou dislexia; ser menino; ser o caçula de uma grande família; e ter pais com pouca escolaridade (Nicolelis, 2020, p. 115-143).

Para Saur *et al.* (2018, p. 259-263), esses fatores de risco são elementos mais observados em pessoas com TDL, embora o papel que desempenham nesse transtorno nem sempre seja bem compreendido. Uma criança pode acumular vários fatores de risco e não apresentar TDL. Por outro lado, uma criança pequena pode não ter fatores de risco e apresentar TDL.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo, discutiu-se o processo do desenvolvimento da linguagem oral na alfabetização de crianças com uma das condições para o desenvolvimento da criança e uma educação bem-sucedida, assim como a plena formação da fala na idade pré-escolar. Os objetivos foram atendidos, onde se identificou que na comunicação com um adulto e com outros pares, a criança domina as normas da fala, aprende novas palavras e, assim, expande seu vocabulário.

Enquanto isso, comprovou-se que a comunicação é importante para o desenvolvimento versátil da fala e que os professores desempenham um papel central ao criar um ambiente de aprendizado rico em linguagem, estimulando a comunicação, desenvolvendo habilidades específicas de linguagem e fornecendo suporte individualizado para cada aluno, preparando-os assim para o sucesso na alfabetização.

Nos aspectos pedagógicos foi identificado que uma excelente preparação para dominar a linguagem escrita é ensinar às crianças uma fala

oral coerente, isso é facilitado através da leitura junto com a criança. Identificou-se que nem sempre esse processo de aquisição da oralidade é feito de forma “normal”, ou seja, uma criança pode apresentar dificuldades no desenvolvimento, aquisição e domínio das habilidades linguísticas que são esperadas para sua idade. Falamos de Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) quando as dificuldades são significativas, persistem ao longo do tempo e têm impacto no desenvolvimento da criança na sua vida cotidiana. Assim, conclui-se que para ter sucesso na sociedade, uma pessoa precisa de habilidades da fala. Para poder ter a capacidade de se comunicar com outras pessoas.

O desenvolvimento normal das crianças certamente inclui o domínio da fala coerente ao saírem da Educação Infantil. Não é uma habilidade inata para as pessoas e o bebê terá que dominá-la por conta própria. Uma criança pequena enfrenta uma tarefa grande e importante: a de dominar a arte de expressar corretamente e claramente os seus pensamentos, assimilar toda a riqueza e diversidade da sua língua.

Com isso, o professor pode contribuir corrigindo e incentivando a criança a falar corretamente e, ao detectar algum Transtorno do Desenvolvimento da Fala, informar aos pais e, em sala de aula, desenvolver ações que possam ajudar a criança a desenvolver a oralidade através de estímulos e da relação com as outras crianças, com isso a criança tem a plena formação da fala em idade pré-escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, ANA ROGÉRIA DE. **A LINGUAGEM ORAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE CINCO A SEIS ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORY.BC.UFG.BR/TEDE/BITSTREAM/TEDE/11210/3/TESE%20-%20ANA%20ROG%C3%A9RIA%20DE%20AGUIAR%20-%202020.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11210/3/TESE%20-%20ANA%20ROG%C3%A9RIA%20DE%20AGUIAR%20-%202020.pdf). ACESSO EM: 07 SET. 2022.

ALEXANDRE, DÉBORA DE SOUZA ET AL. VALIDAÇÃO DE CARTILHA SOBRE MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA. **REVISTA CEFAC**, V. 22, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/RCEFAC/A/8NPRL5Z8L7XDFXXTHRTPHFG/ABSTRACT/?LANG=PT](https://www.scielo.br/j/rcefac/a/8NPRL5Z8L7XDFXXTHRTPHFG/ABSTRACT/?LANG=PT). ACESSO EM: 17 SET. 2022.

BARBOSA, ELIZANGELA APARECIDA; FUKUSATO, PAULA CRISTINA SELLAN. **MANUAL PRÁTICO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**. RIO DE JANEIRO: THIEME REVINTER, 2020.

BELL, JUDITH. **PROJETO DE PESQUISA: GUIA PARA PESQUISADORES INICIAINTES EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIÊNCIAS SOCIAIS.** PORTO ALEGRE: ARTMED EDITORA, 2016.

BRANDÃO, ANA CAROLINA PERRUSI; ROSA, ESTER CALLAND DE SOUSA. **LER E ESCRIVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** BRASÍLIA: MEC, 2018.

BRITTES, LUCIANA; BRITTES, CLAY. **CRIANÇAS DESAFIADORAS.** SÃO PAULO: EDITORA GENTE, 2019.

CABRAL, HILDELIZA LACERDA TINOCO BOECHAT; RIBEIRO, DULCE HELENA PONTES; LIMA, WAGNER LUIZ FERREIRA LIMA. **INTERFACES DA LINGUAGEM.** CAMPOS DOS GOYTACAZES: BRASIL MULTICULTURAL, 2020.

CAVALCANTE, MARILIA VIEIRA ET AL. **ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E APRENDIZAGEM INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA.** **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**, v. 6, n. 6, p. 41981-41990, 2020. **DISPONÍVEL** EM [HTTPS://BRAZILIANJOURNALS.COM/OJS/INDEX.PHP/BRJD/ARTICLE/VIEW/12432/10423](https://BRAZILIANJOURNALS.COM/OJS/INDEX.PHP/BRJD/ARTICLE/VIEW/12432/10423). ACESSO EM: 05 OUT. 2022.

DE OLIVIER, L. **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E DE COMPORTAMENTO.** 2^a ED. RIO DE JANEIRO: WAK EDITORA, 2020.

DOMINGOS, TALITA TRIGUEIRO. **CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO BRASIL.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2022. **DISPONÍVEL** EM [HTTPS://REPOSITORIO.UFRN.BR/HANDLE/123456789/49541](https://REPOSITORIO.UFRN.BR/HANDLE/123456789/49541). ACESSO EM: 25 SET. 2022.

DORNELAS, DANIELA FERNANDES LOPES. **LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, 2017. **DISPONÍVEL** EM [HTTPS://REPOSITORIO.SIS.PUCCAMPINAS.EDU.BR/BITSTREAM/HANDLE/123456789/16426/CCHSA_PPGEDU_ME_DANIELA_FLD.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=Y](https://REPOSITORIO.SIS.PUCCAMPINAS.EDU.BR/BITSTREAM/HANDLE/123456789/16426/CCHSA_PPGEDU_ME_DANIELA_FLD.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=Y). ACESSO EM: 15 SET. 2022.

DOS SANTOS, LUARA ALEXANDRE. **LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2019. **DISPONÍVEL** EM

<HTTP://WWW.PPE.UEM.BR/ DISSERTACOES/2019/2019%20-%20LUARA.PDF>. ACESSO EM: 03 SET. 2022.

KRIPKA, ROSANA MARIA LUVEZUTE ET AL. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: A FUNÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DA SALA DE AULA. **ENSAIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS** (Belo Horizonte), v. 19, 2017. DISPONÍVEL EM <HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/EPEC/A/CY3PXDVMQWGXBNCGN85FD/ABSTRACT/?LANG=PT>. ACESSO EM: 24 SET. 2022.

LEAL, GILBERTO DA CRUZ; DA SILVA, ANDRÉA GRACINDO; MANDRÁ, PATRÍCIA PUPIN. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAL INFORMATIVO SOBRE OS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: REVISTA 10ENVOLVIMENTO. **RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT**, v. 11, n. 5, p. E36511428411-E36511428411, 2022. DISPONÍVEL EM <HTTPS://RSDJOURNAL.ORG/INDEX.PHP/RSD/ARTICLE/VIEW/28411>. ACESSO EM: 09 SET. 2022.

LINARD, ARNALDO MECIAS ET AL. A ESTIMULAÇÃO DA FALA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E COMUNICATIVAS DA CRIANÇA. **REVISTA MUNDI SOCIAIS E HUMANIDADES**. CURITIBA, v. 36, p. 1, 2018. DISPONÍVEL EM <HTTPS://PERIODICOS.IFPR.EDU.BR/INDEX.PHP?JOURNAL=MUNDISH&PAGE=ARTICLE&OP=VIEW&PATH%5B%5D=455&PAT H%5B%5D=301> ACESSO EM: 21 SET. 2022.

MACHADO, ILZE MARIA COELHO. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. CURITIBA: EDITORA APPRIS, 2020.

MEDEIROS, LUCIANO TADEU CORRÊA. PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS E REALIDADES. **ANAIIS DO VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – VII CONEDU**. MACEIÓ-AL, 2020. DISPONÍVEL EM HTTPS://EDITORAREALIZE.COM.BR/EDITORAR/ANAIIS/CONEDU/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2756_25052020162525.PDF. ACESSO EM: 02 SET. 2022.

MENDES, JANIERI BRAZ ALMEIDA ET AL. MATURIDADE SIMBÓLICA, VOCABULÁRIO E DESEMPENHO INTELECTUAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. **IN: CoDAS**. SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA, 2021. DISPONÍVEL EM <HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/CODAS/A/6KQVZB6KWSXV7CnFLr9KBrH/?LANG=PT&FORMAT=HTML>. ACESSO EM: 14 SET. 2022.

NICOLELIS, MIGUEL. **O VERDADEIRO CRIADOR DE TUDO: COMO O CÉREBRO HUMANO ESCULPIU O UNIVERSO COMO NÓS CONHECEMOS**. SÃO PAULO: PLANETA ESTRATÉGIA, 2020.

OLIVEIRA, ALINE CABRAL DE ET AL. HABILIDADES AUDITIVAS, DE LINGUAGEM, MOTORAS E SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE TRIAGEM. **REVISTA CEFAC**, V. 20, P. 218-227, 2018. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.SCIelo.BR/J/RCEFAC/A/3kCz6JN5FyQ86K3XwvHxD5B/ABSTRACT/?LANG=PT](https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3kCz6JN5FyQ86K3XwvHxD5B/ABSTRACT/?LANG=PT). ACESSO EM: 02 SET. 2022.

PADILHA, ANNA MARIA LUNARDI. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (BIANCA)**. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2017.

SAUR, BÁRBARA ET AL. RELAÇÃO ENTRE VÍNCULO DE APEGO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E MOTOR. **PSICO**, V. 49, N. 3, P. 257-265, 2018. DISPONÍVEL EM [HTTPS://REVISTAS ELETRONICAS.PUCRS.BR/INDEX.PHP/REVISTAPSICO/ARTICLE/VIEW/27248/PDF](https://revistas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/27248/pdf). ACESSO EM: 25 SET. 2022.

TAILLE, LA YVES; DE OLIVEIRA, MARTA KOHL; DANTAS, HELOYSA. **PIAGET, VIGOTSKI, WALLON: TEORIAS PSICOGENÉTICAS EM DISCUSSÃO**. 4^a ED. SÃO PAULO: SUMMUS EDITORIAL, 2019.

LINKS:

[HTTPS://MEDIUM.COM/@VITORIAGABRIELABARROS/A-EVOLU%C3%A7%C3%A3O-%C3%A7%C3%A3O-%C3%A2MBITO-DA-EDUCA%C3%A7%C3%A3O-%C3%A7%C3%A3O-%C3%A3O-INFANTIL-UM-OLHAR-%C3%A0-LUZ-DAS-5AAA01834696](https://medium.com/@vitoriagabrielabarros/a-evolu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A7%C3%A3o-psicomotora-das-crian%C3%A7as-no-%C3%A2mbito-da-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A7%C3%A3o-%C3%A3o-infantil-um-olhar-%C3%A0-luz-das-5aaa01834696)

[HTTPS://BOOKS.GOOGLE.COM/BOOKS?ID=FUHODwAAQBAJ](https://books.google.com/books?id=FUHODwAAQBAJ)

[HTTP://PEPSIC.BVSALUD.ORG/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S1677-11682011000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005)

O TRABALHO COM A POESIA REGIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DAS AMAZÔNIAS

Franklin Yago de Souza Hipólito

Especialista em Linguística e Formação de Leitores (Centro de Ensino Superior Dom Alberto); Mestrando (POSLET/UNIFESSPA)
ORCID: 0000-0002-8744-985X

Eliane Pereira Machado Soares

Doutora em Linguística (UFC)
Professora associada III (UNIFESSPA)
ORCID: 0000-0002-2371-3236

Resumo: Historicamente, no Brasil, a formação de leitores tem se mostrado um grande desafio, especialmente no contexto do ensino e aprendizagem de língua materna. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo fazer o relato da aplicação de um projeto de leitura, no qual se utilizou a poesia regional com vistas tanto a contribuir para a formação leitora dos educandos, quanto a propiciar que esses (re)conhecessem os escritores de sua localidade. O projeto foi realizado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Marabá-PA, em duas etapas: a primeira consistiu na apresentação dos escritores e de suas obras; a segunda em análise de poemas e roda de conversa. A pesquisa revelou-nos que os aprendizes, ao conhecerem os escritores locais e ao terem contato com textos literários que retratam a sua cidade, demonstraram interesse e foram participativos nas dinâmicas propostas. Portanto, percebemos que é preciso haver espaço para que as literaturas que estão à margem do cânone literário, como as de escritores da cidade em que os alunos estão inseridos, circulem em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Poesia regional; Escritores; Marabá.

Abstract: Historically, in Brazil, training readers has proven to be a major challenge, especially in the context of teaching and learning the mother tongue. In this sense, this work aims to report on the implementation of a reading project, in which regional poetry was used with a view to both contributing to the reading training of students and enabling them to (re)know the writers of your locality. The project was carried out in an 8th year class of Elementary School Final Years of a public school in Marabá-PA, in two stages, in which the first consisted of the presentation of writers and their works, and the second in analysis of poems and conversation circle. The research revealed to us that the apprentices, when meeting local writers and having contact with literary texts that portray their city, showed interest and

participated in the proposed dynamics. Therefore, we realize that there needs to be space for literature that is on the margins of the literary canon, such as that of writers from the city where the students are located, to circulate in the classroom.

Keywords: Mother tongue teaching; Regional poetry; Writers; Marabá.

INTRODUÇÃO

*Quem me dera Senhor
Acordar todo dia
Com os olhos de ver poesia
Ah, que alegria seria!
Enxergar o belo que se esconde sob o véu,
Da dureza do dia a dia
Ver de fato
O sol, a chuva e o vento.
Sentir o sentimento
Com a mesma intensidade do poeta
Esculpindo seus uni(versos)
Letra a letra,
Aí sim!
Nesse dia,
Eu viveria a poesia...*

(Cezamar Oliveira)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei 9394/96), no Art. 2º, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Brasil, 1996).

Assim, nota-se, a partir do que preconiza a referida lei, que o ensino da/na educação básica deve preparar os alunos para o seu convívio em sociedade, para o exercício de sua cidadania, pois, dessa forma, a educação será plenamente eficaz na vida desses educandos.

Todavia, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, o qual teve início no final do século XIX, tem-se notado que, de lá para cá, esse ensino priorizou, principalmente no Ensino Fundamental, a gramática normativa. Os alunos eram (e ainda são) obrigados a estudar exaustivamente as regras gramaticais, mas muitas vezes não aprendem qual o motivo desse estudo e qual a importância que este trará para as suas vidas.

Assim, nota-se que esse ensino tradicional, pautado na abordagem exacerbada da gramática normativa, além de não dar conta de fazer com que os alunos de fato aprendam as regras gramaticais, bem como de dominarem a competência de escrita, ainda não desperta neles o olhar para além da

estrutura da língua e não os torna plenamente letrados, pois não se apropriam do texto literário da forma correta, ou seja, fazendo uso da sua capacidade de refletir o mundo e a sociedade em que estamos inseridos, promover debates ou, simplesmente, possibilitar momentos de fruição.

Com isso, percebe-se a urgência de se subverter essas práticas de ensino que, historicamente, tem tomado contas das salas de aula, a fim de promover um ensino crítico reflexivo e que efetivamente consiga dar conta de toda a riqueza, possibilidades e potencialidades da língua, que vão muito além de sua estrutura.

Nessa direção, acreditamos que trabalhar a Literatura em sala de aula é também uma forma de despertar nos alunos a sensibilidade para a Arte, para a Cultura de seu país e também de sua região, tendo em vista que tudo isso perpassa pelos escritos dos autores brasileiros.

Isto posto, vale destacar que em nosso projeto objetivamos trabalhar, com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, as Literaturas produzidas na região amazônica, em especial na cidade de Marabá-PA, por autores desta localidade.

O motivo de se escolher trabalhar com escritores regionais foi por notarmos que a despeito destes estarem produzindo Literatura na região e, assim, contribuindo para difundir a história, a memória e a cultura local, boa parte da população ainda não os conhece e/ou não valoriza o seu trabalho.

Dessa forma, acreditamos que ao levar os poemas desses poetas para a sala de aula, estamos contribuindo para que eles sejam (re)conhecidos, que sejam ouvidos por meio de seus versos, que os alunos entendam a importância de se produzir Arte e Cultura na sua região e, quiçá, para formar novos (as) poetas para dar continuidade a essa produção.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

*Cidade ímã
Cá de baixo e lá de cima
Arrimo grande da mina
Menina mama de fé
Macunaíma, squindangue, lamparina
Me arruma o rumo da rima
Que eu te ensino a ser mulher
Matéria-prima, pai, mãe, irmã e tia
Credo cruz Ave-Maria
Valha-me meu valois (Valoá)
Cabelo-seco secando o chão do vermelho
Com as barbas de Chico Coelho
Mar aqui mar acolá...
Marabalança nos banzeiros desses rios
Agoniza, goza e guarda*

*Espinheiras e jasmins
Protagoniza drama, romance e comédia
Conduzindo o Itacaiúnas
A beijar o Tocantins...*

(Glauber Martins)

O texto literário, se trabalhado dentro das salas de aula da educação básica com a mesma importância e relevância do ensino gramatical, é capaz de formar alunos letrados, que consigam perceber o dito e o não dito, os implícitos e subentendidos dos textos e, dessa forma, tornando-se críticos e conscientes, percebendo que a Literatura tem funções que vão muito além de fruição, pois ela também retrata e reflete a sociedade em que é produzida, e discute temáticas de interesse social, podendo contribuir para despertar reflexão, debates, empatia etc., em seus leitores.

Nessa perspectiva, Nunes (2016, p. 157) afirma:

[...] o texto literário não deve ser tratado como um mero texto didático desarraigado de suas especificidades que o tornam literário e trabalhado como mero pano de fundo para se tratar as questões linguísticas, retirando assim o seu contexto e privando os alunos do seu prazer estético de arte, “arte da palavra”.

Assim, entendemos que a forma como se é trabalhado, em muitas escolas do país, o texto literário é ineficaz, pois este é utilizado muitas vezes apenas para se estudar gramática normativa, o que acaba distanciando o aluno da real função da Literatura, que é fruir, fazer pensar, refletir etc.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (Cosson, 2014, p. 50).

Em termos semelhantes, Todorov (2009, p. 23-24) complementa:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Isto posto, vale destacar que, dentro do ensino de Literatura, objetivamos trabalhar com a poesia, pois como nos diz Nunes (2016, p. 154):

a poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar, para tanto deve ser levado em conta tanto a recepção quanto às contribuições da poesia para a promoção da leitura literária.

Assim, acreditamos que a abordagem da poesia em sala de aula pode propiciar momentos que vão além de deleite e fruição, pois também acreditamos que, de certa forma, a poesia tem a capacidade de ser afago, de ser conforto, de falar ao nosso coração e nos tornar mais sensíveis, mais empáticos, mais humanos.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une (Paz, 1982, p. 15).

De outra parte, Cunha (2012, p. 83) ressalta:

Infelizmente, poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel.

Dessa forma, é necessário que os professores de Língua Portuguesa oportunizem espaços para a poesia em suas aulas, aproveitando, não só para propiciar momentos de prazer estético, como também debates, reflexões e, quem sabe, criando oportunidades para que novos talentos poéticos surjam, pois dentre os alunos pode haver poetas que só precisem de um incentivo.

Dessa forma, acreditamos que se estará promovendo o letramento literário desses educandos. Nesse sentido, Portolomeos e Botega (2021) afirmam que o letramento literário só ocorre quando a leitura literária é trabalhada assiduamente, em sala de aula, e quando são observadas as características dessa linguagem literária.

As autoras acrescentam que “[...] o hábito da leitura desse tipo de texto deve ser incentivado e trabalhado ao longo das aulas para que o discente vá se familiarizando com a linguagem estética e se interessando por ela” (Portolomeos; Botega, 2021, p. 294).

Dessarte, se conseguirá formar um leitor literário, o qual, de acordo com Soares, Silva e Fernandes (2023, p. 299-300) é:

[...] aquele que tem acesso a diferentes obras literárias, autores e culturas, aprende com elas e foi despertado para um mundo mais amplo, construído pela imaginação do autor cuja obra é capaz de lhe trazer informações novas, extrair significados, perceber intenções sobre as quais sabe se colocar criticamente: aceitando-as ou refutando-as, ressignificando-as, redimensionando-as. Um leitor dessa categoria se sente motivado a ler sempre mais e a diversificar suas leituras, bem como se sente motivado a produzir sua própria escrita. Sabe o que gosta e o que não gosta pela experiência proporcionada por um amplo repertório de textos literários e nunca está satisfeito com um mesmo tipo de leitura. Em suma, a marca do bom leitor, na atualidade, é sua capacidade de transitar pelos diferentes textos literários e levar esses mundos consigo e, mais do que isso, ir além deles.

Concernente a isso, cabe destacar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) sobre o trabalho com a Literatura:

A questão do ensino de Literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compostivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos

deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do — prazer do texto, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1997, p. 37-38).

É oportuno observar, também, o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como competência específica da área de linguagens no ensino fundamental:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Nota-se, nos documentos supracitados, que há uma orientação destes para que a Literatura seja trabalhada nas escolas de forma diferente da que tradicionalmente se tem trabalhado, pelo menos em muitas delas, ou seja, orienta-se que o texto literário não se restrinja apenas ao uso para se estudar gramática, ou tão somente para fruição, mas que esse texto sirva para despertar o senso crítico, que forme leitores conscientes, que respeitem e valorizem as alteridades, as culturas e a Arte de modo geral, cidadãos que refletem a sociedade em que estão inseridos.

Dito isso, precisamos ressaltar que, dentro da abordagem de poesia, objetivamos trabalhar com a poesia regional, a fim de levar os alunos a conhecerem os poetas de seu município, as suas obras, o que elas retratam e de que forma retratam.

Nas poéticas produzidas nas regiões do sul e sudeste do Pará, geograficamente a região pertencente à Amazônia Oriental, uma das marcas da diferença existente nesta literatura é a ressignificação dos discursos construídos e historicamente impostos como modelo unificado sobre os amazônicas e a paisagem amazônica. Ressignificação esta, diga-se de passagem, não de modo completamente intencional ou para resultar prioritariamente no processo de negação sobre os discursos que foram criados sobre a Amazônia, mas para

mostrar quão híbridos e heterogêneos são os sujeitos amazônicas (Oliveira; Penalva, 2021, p. 151).

Sob essa perspectiva, entendemos a importância de se conhecer as poéticas produzidas em nossa região, pois é uma forma de voltar nossos olhos para nossa história (contada por quem é daqui), memória, Arte, Cultura e, claro, uma forma também de conhecer a nós mesmos.

Nesse sentido, cabe salientar também que “[...] essas poéticas contribuem significativamente para ressignificar as identidades das/nas amazôncias e suas posições históricas, sociais, culturais, políticas e toda a sua dimensão heterogênea e híbrida [...]” (Oliveira; Penalva, 2021, p. 152).

Portanto, foi por acreditarmos em poder contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes, que valorizam a Literatura e a Cultura local, que se interessem e que respeitem as alteridades, que sejam sensíveis e empáticos, é que escolhemos trabalhar com as poéticas da região Sul e Sudeste do Pará.

ANÁLISE DE DADOS

*Nessa MARabá admirei o retumbar
Das faces
Fazendo picadas, infringindo leis
Na lida da construção
Desta terra*

*Rare(feita) com foice e teçado
Do burgo ao pontal
A solução foi a poesia
De Gonçalves Dias*

*Os versos foram poucos
Sendo escritos
Marabazinho, Amapá, Nova Cidade MARabá.*

(Airton Souza)

Inicialmente, é válido pontuar que o nosso projeto surgiu a partir da nossa observação acerca do fato de que a circulação das obras literárias produzidas na nossa região não circulam em todas as escolas e, quando fazem parte do acervo das bibliotecas e/ou salas de leitura, dificilmente são utilizadas em projetos de leitura.

Ainda é muito comum percebermos, em eventos e atividades voltadas para o fomento da leitura, como saraus, rodas de leitura ou mesmo a simples leitura diária de gêneros literários nas aulas de língua materna, o uso de

textos e de autores que fazem parte do cânone literário, a exemplo de Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Reconhecemos que esses escritores são importantes e que suas obras podem e devem ser lidas e trabalhadas em sala de aula, no entanto, defendemos que é preciso haver uma diversidade de autores e de obras nas escolas, a exemplo da inserção de obras dos escritores regionais.

Partindo desse olhar, destacamos que o nosso projeto foi realizado em duas etapas, totalizando cinco aulas. Ressaltamos que o curto período do projeto se deu em função dos conteúdos preconizados pelo currículo escolar, os quais, como sabemos são muitos e, portanto, não poderíamos nos alongar na aplicação de um trabalho que, infelizmente, geralmente não faz parte do cotidiano escolar: o trabalho com a poesia, em especial a poesia regional.

Feita essa ressalva, é válido pontuar que a metodologia adotada para a aplicação deste projeto se deu da seguinte forma: Inicialmente, no primeiro dia, realizamos uma roda de conversa sobre poema e poesia, a fim de conhecer a familiaridade da turma com o tema, partindo de questões norteadoras, quais sejam:

Quadro 1: Questões norteadoras

O que é poema?
O que é poesia?
Você gosta de poema?
Qual ou quais livros de poema você já leu?
Qual seu poeta ou poetisa favorito (a)?
Você já leu algum livro de algum poeta marabaense?
Você já chegou a conhecer algum de nossos poetas regionais?

Fonte: Elaborado pelos autores

Como era de se esperar, a maioria dos alunos não souberam definir o que era poema e o que era poesia, no entanto muitos deles disseram gostar desse gênero literário. Contudo, infelizmente, quase todos os educandos não haviam lido nenhuma obra dos escritores regionais e apenas dois deles afirmaram ter conhecido pessoalmente um (a) escritor (a).

Tal diagnóstico inicial nos fez perceber a relevância do nosso projeto, uma vez que muitos dos aprendizes estariam conhecendo os poetas regionais pela primeira vez naquela oportunidade.

Logo após esse primeiro momento, foi apresentada uma breve biografia dos(as) poetas de Marabá, como podemos observar na figura 1:

Figura 1: apresentação dos escritores regionais



Fonte: Arquivo pessoal

Como primeira atividade, foi distribuído aos alunos diversos livros de poesias para que eles pudessem escolher uma poesia que se identificassem e transcrevessem no caderno. Os livros distribuídos foram: *Rebanho de Pedras e Esta Terra* e *Escuna Arcaica* de Ademir Braz, *Amor à Mostra*, *Crisântemos Depois da Ausência*, *Tumulto das Flores* e *Cortejo e Outras Begônias* de Airton Souza, *Minha Vida em Poesia* de José de Sousa Bezerra Filho, *Antologia Vozes do Sarau*, *Poética do Talvez* de Katiucia Oliveira, *Espelho dos Meus Olhos* de Francisca Cerqueira, *Segredo* de Lara Borges, como podemos perceber na figura 2:

Figura 2: Obras utilizadas no primeiro dia do projeto



Fonte: Arquivo pessoal

Percebemos, durante a atividade, o entusiasmo e interesse de muitos dos educandos pelas obras que estavam lendo, o que nos mostrou que nosso objetivo inicial foi alcançado, ou seja, tínhamos conseguido levar os alunos a terem contato com as obras regionais.

Ao final desta etapa, como o projeto foi realizado no mês de Março, ficou como atividade para casa a elaboração de um poema que fosse dedicado a uma mulher importante da vida dos estudantes, em homenagem ao Dia Internacional da Mulher.

Em seguida, no primeiro momento do segundo dia de aula, foi abordado o poema *Angústia*, de Ademir Braz, com questões para fazer a análise do poema em sala. Ressaltamos que não se objetivou fazer uma análise estrutural apenas, embora esta seja importante. Nossa intenção foi perceber a subjetividade dos alunos em suas análises por meio desse contato com a poesia de Ademir, escritor nascido em Marabá e que dedicou toda a sua vida a retratar esta cidade, com todas as suas questões culturais, sociais e políticas.

Para melhor compreensão, consideramos pertinente trazer esses versos de Ademir que foram utilizados no segundo dia do projeto:

*Ao entardecer, o Tocantins em chama
à plena luz do sol que se afoga -
tem, no abandono de sua água,
a mesma plenitude que me dana.*

*Sou luz e dor à tona d'água.
Desfeito no encanto dessa hora
em que soluça a tarde e minha máguia
é feita de presença e de agora,
assim me ponho inteiro sobre o mundo.*

*Suave como a noite é meu espanto.
Maior do que a tarde, e mais profundo,
é esse amor tardio com que me encanto.*

Amo. E sou rio tranquilo e céu revolto.

*À margem desse rio, posto em sossego,
sou irmão da lua e do morcego
e desse pirilampo errando solto.*

*Desse amor me vem a luz que cega,
a noite que flutua, o sol já morto,
e esta solidão que o rio carrega
sem jamais deter-se em qualquer porto.*

*À margem desse rio, a céu aberto,
entre a noite virgem e o sol aflito,
Meu coração é pássaro inquieto
e flor rompendo a noite como um grito.*

(Ademir Braz)

O momento que se seguiu à análise individual e coletiva do poema supracitado foi muito rico, pois nos mostrou a capacidade interpretativa dos alunos, a sensibilidade deles em suas percepções etc. Ademais, eles ficaram encantados por perceberem que o eu-lírico era marabaense, pois, como mostra o primeiro verso do poema, ele estava na beira do Rio Tocantins, o qual, juntamente com o Itacaiúnas, banha a cidade de Marabá.

Logo após, realizamos um sarau com a leitura compartilhada dos poemas escritos pelos aprendentes – como atividade para casa – em homenagem ao 8 de março, Dia Internacional da Mulher.

Infelizmente, alguns alunos não conseguiram escrever seu próprio poema e outros, por timidez, não quiseram socializar seu escrito com os colegas.

Como última atividade, realizamos uma roda de conversa em que os alunos puderam nos falar quais as suas impressões sobre o projeto. De um modo geral, a maioria dos educandos elogiou o projeto, disseram ter gostado

de conhecer os escritores de Marabá e chamaram a atenção especialmente para as paisagens da cidade que eram retratadas em muitos dos poemas, o que, a nosso ver, contribuiu para os aproximar daqueles textos literários, provocando identificação e pertencimento.

Isso nos mostrou que o principal objetivo do projeto se concretizou, uma vez que conseguimos mostrar para os alunos que há literaturas sendo produzidas em nossa região, em nossa cidade, e esses escritores estão muito perto de nós e, por isso, são acessíveis, podem e devem ser prestigiados e valorizados.

CONSIDERAÇÕES

*Bela e louca
Marabala
Quem te ouve?
Quem te cala?*

*Doce e frágil
Marabala,
Quem te fere?
Quem te abala?*

*Triste e só
Marabala,
Quem te ama?
Quem te embala?
Será Marabala,
Marabela?
Quem te sonha?
Quem te vela?
(Eliane Soares)*

A nossa intenção, ao escolhermos trabalhar a poesia regional junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais foi, desde o início, levar esses educandos a (re)conhecerem as histórias, memórias e paisagens locais de nossa cidade por meio dos versos dos escritores locais, fazendo com que eles descobrissem que aqui também se está fazendo cultura, produzindo Literatura e que temos muitos escritores os quais merecem ser valorizados por sua produção literária, pois esta contribui para divulgar nossa cultura, nossa história, para levá-las às pessoas de outras regiões, além de nos fazerem refletir acerca das problemáticas que atravessam nossa cidade.

Desse modo, notamos com esse projeto, que os aprendizes se sentiram familiarizados com os poemas trabalhados, uma vez que muitos destes se passavam nas paisagens de Marabá e que conseguiram compreender a importância de se estudar poetas e escritores locais, para além do estudo dos

poetas e escritores nacionais, os quais já são estudados desde as séries iniciais.

Portanto, apesar do curto período em que o projeto foi realizado, acreditamos que, de alguma maneira, conseguimos contribuir para que esses aprendentes se interessem pelas literaturas de sua região, de modo que avaliamos como positiva a nossa experiência, uma vez que conseguimos alcançar o nosso objetivo inicial e que, além disso, conseguimos contribuir para as discussões e reflexões acerca da necessidade de se trabalhar a poesia em sala de aula, sobretudo a poesia regional.

Assim, esperamos que este trabalho consiga contribuir para abrir caminhos para o trabalho com o texto literário em sala de aula, em especial de escritores regionais, pois o ensino de língua materna não pode e não deve se resumir apenas a abordagem da gramática normativa, nem tampouco fazer uso apenas de obras de autores canônicos, sob o risco de não formar efetivamente os alunos da forma que deveria, ou seja, como sujeitos letrados, críticos e conscientes de sua realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA PORTUGUESA (1^a À 4^a SÉRIES) – VOLUME 2** – BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997.

BRASIL. LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW2.SENADO.LEG.BR/BDSF/BITSTREAM/HANDLE/ID/70320/65.PDF](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf) ACESSO EM: 02 FEV. 2024.

COSSON, RILDO. **CÍRCULOS DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2014.

CUNHA, LEO (ORG.). **POESIA PARA CRIANÇAS: CONCEITOS, TENDÊNCIAS E PRÁTICAS**. CURITIBA: PIÁ, 2012. 152 P.

PAZ, DE OCTAVIO. **O ARCO E A LIRA**. RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA, 1982.

NUNES, GINETE CAVALCANTE. POESIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL. **REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA**, V. 10, N. 29, P. 152-159, 2016.

OLIVEIRA, AIRTON SOUZA; PENALVA, GILSON. REFLEXÕES SOBRE A ALTERIDADE NA EXPRESSÃO POÉTICA DE CHARLES TROCATE. **ESCRITAS DO TEMPO**, V. 3, N. 7, P. 147-161, 2021.

PORTOLOMEO, ANDREA; BOTEGA, SIMONE APARECIDA. **A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DA BNCC**. 2021.

SOARES, ELIANE PEREIRA MACHADO; DA SILVA, GABRIELA PEREIRA; FERNANDES, FRANCISCA CLAUDIA BORGES. OS NOVOS DIREITOS DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE. **LINHA MESTRA**, V. 17, N. 51, P. 296-310, 2023.

TODOROV, TZVETAN. **A LITERATURA EM PERIGO**. TRAD. CAIO MEIRA. RIO DE JANEIRO: DIFEL, 2009.

PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NA SALA DE AULA:

o graffiti como forma de expressão de saberes e cultura na educação amazônica

Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

Doutoranda em Educação (UEPA)

Mestre em Ensino de História (UFPA)

Professora de História (IFPA)

Resumo: Este artigo nasce das reflexões propostas pela disciplina “Cultura, Saberes e imaginários na educação amazônica”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará, que ocorreu no período de março a junho de 2023. O texto discorre sobre a necessidade de pensamentos pós abissais em sala de aula, que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e que sejam significativos ao trazer para o centro das discussões escolares elementos do contexto social em que estes alunos estão inseridos. O objetivo específico do estudo é explorar como o graffiti pode ser utilizado em sala de aula como uma forma de expressão de saberes e cultura, contribuindo para a superação de pensamentos abissais, segundo Santos (2010). Metodologicamente, baseia-se em uma abordagem qualitativa e teórica, embasada em revisão bibliográfica. Entre os principais resultados, destaca-se a valorização dos saberes locais e como utilização do graffiti em sala de aula contribui para a superação do pensamento abissal, que tradicionalmente exclui e marginaliza certos tipos de conhecimento, principalmente no contexto amazônico.

Palavras-chave: Graffiti; Educação; Saberes; Cultura.

Abstract: This article stems from the reflections proposed by the discipline "Culture, Knowledge, and Imaginaries in Amazonian Education," within the scope of the Graduate Program in Education at the State University of Pará, which took place from March to June 2023. The text discusses the necessity of post-abyssal thinking in the classroom, which values students' prior knowledge and becomes significant by bringing elements of the social context in which these students are embedded to the center of school discussions. The specific objective of the study is to explore how graffiti can be used in the classroom as a form of expression of knowledge and culture, contributing to the overcoming of abyssal thoughts, according to Santos (2010). Methodologically, it is based on a qualitative and theoretical approach, grounded in a bibliographic review. Among the main results, the valorization of local knowledge stands out, and how the use of graffiti in the classroom contributes to the overcoming of abyssal thinking, which

traditionally excludes and marginalizes certain types of knowledge, particularly in the Amazonian context.

Keywords: Graffiti; Education; Knowledge; Culture.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das discussões oriundas da disciplina *Cultura, saberes e imaginários na educação amazônica*, ministrada pelas Profas Drª Josebel Akel Fares, Drª Nazaré Cristina Carvalho e Drª Taissa Tavernard, no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará, realizada no período de março a junho de 2023.

As discussões da disciplina foram divididas em três eixos principais:

- Eixo 1: Memória, saberes e cultura. Processos mnemônicos individuais e coletivos. Esquecimento e processos de criação. Tradição e modernidade.
- Eixo 2: Imaginário e construção de identidades: análise da educação como suporte indispensável ao processo de construção de identidade cultural.
- Eixo 3: Misturas e processos educativos na transmissão de saberes da cultura brasileira/amazônica.

Ao cursar a disciplina e ler os textos propostos, tive sempre em mente minha proposta de tese que se baseia na arte do graffiti na Amazônia e sua utilização pedagógica. Para pensar esta pesquisa, nos valeremos da corrente historiográfica denominada Nova História Cultural. Barros (2014) afirma que discorrer sobre uma *Nova História Cultural* implica não apenas em definir a História Cultural como uma modalidade historiográfica específica, mas também discutir o que se estará entendendo por uma *nova história cultural*. Para o autor, a expressão remete, antes de mais nada, a uma oposição em relação ao que seria uma *velha história cultural*, ou pelo menos a uma antiga maneira de fazer a história cultural e que remonta à década de 70 e 80 do século XX. Assim, Barros (2014) considera que a História Cultural, em um primeiro nível de compreensão, é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de *cultura*.

A definição do autor parece, a princípio, um tanto óbvia, se não fosse a complexidade da categoria *cultura*. O que hoje se entende por cultura é muito diferente do que se entendia por cultura até o século XIX, no qual a noção de cultura estaria ligada à cultura erudita e o que atualmente conhecemos por cultura popular, nem se ousava pensar. Sobre isso, Barros (2014) afirma que os historiadores do século XIX costumavam passar ao largo das

manifestações culturais de todos os tipos que aparecem através da cultura popular, além de também ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem faz parte da cultura. Esses historiadores negligenciaram o fato de que toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Desconsiderava-se que, ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. Dito isso, o autor já nos dá um vislumbre do que se entende por cultura atualmente.

Somando à discussão sobre a complexidade do termo *cultura*, Gruzinski (2001) afirma que o termo se tornou uma espécie de vocábulo polivalente cada vez mais difícil de se entender. O autor defende a ideia de que por mais que se alimente a crença, confessada, inconsciente ou secreta, que existiria um *conjunto complexo*, uma totalidade coerente, estável, de contornos tangíveis denominada *cultura*, cada cultura é ligada a outros conjuntos, próximos ou distantes, estando em constante movimento e misturas.

Já para o escritor amazônica João de Jesus Paes Loureiro (1995, p. 53), a cultura vem sendo considerada, desde a Antiguidade clássica, como algo que engloba diferentes ângulos de uma totalidade voltada para a criação e preservação de bens materiais – imateriais, passando pelo cultivar, pelo habitar, pelo cuidar. O autor afirma ainda que o homem, através dessas formas de relação com a realidade, torna-se um doador de sentido às coisas.

Citando Benedito Nunes em Um conceito de cultura, Loureiro (1995), define três diferentes níveis de abrangência da cultura: individual, social e histórico. Nele ainda conceitua cultura como sendo:

[...] constituída pelo conjunto formado pelas expressões intelectual, artística e moral concernentes a uma determinada civilização e mesmo a um povo, construído no processo de sua história como um todo ou num determinado período. Esse conjunto de expressões resulta numa complexa reunião de linhas de pensamento, parâmetros de gostos, éticas de procedimento que decorrem de uma existência social objetiva. Essa última revela as criações da cultura como sendo próprias do caráter de uma produção social (p. 53).

Neste amplo espectro denominado cultura, se insere o graffiti urbano. Muitas vezes marginalizado e oriundo de práticas consideradas ilegais pelos poderes governamentais, o graffiti tem expressado em sua arte várias temáticas importantes e sensíveis de nossa sociedade, principalmente daquelas que atingem as classes menos abastadas. Temas como racismo, feminicídio, feminismo, pobreza, regionalismo, problemas urbanos, são alguns exemplos de temáticas que ocupam muros e fachadas das cidades.

Essas temáticas expressam a memória coletiva de determinados grupos sociais e por isso merecem ser postas em evidência em uma sociedade que busca incessantemente homogeneizar e inviabilizar demandas sociais das classes menos favorecidas. Loureiro (1995) nos ajuda a entender melhor como essas expressões culturais são importantes, ao afirmar que:

A cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza, de utopias e “a preservação da memória coletiva por um grupo, ainda que seja pequeno é uma verdadeira tábua de salvação para toda a comunidade [...]. “Por cima de cada cultura, também por baixo, há ideias, crenças e costumes, que são comuns a todos os membros da sociedade [...]. É por essa razão que tendo as artes o caráter de signo e configurando-se a função estética através de símbolos, ambas – estética e arte- têm seus significados compreendidos no âmbito da cultura (p. 77-78).

Homogeneizar e inviabilizar, tanto os saberes, a memória e cultura de uma sociedade tem sido um projeto posto em execução há muito tempo, principalmente nos países da América-Latina. Canclini (1997), ao discorrer sobre os conflitos multiculturais da globalização, evidencia que:

Há quinhentos anos se fez a primeira tentativa de incluir este continente em uma economia mundial. Ao instaurar métodos homogêneos de controle do trabalho em diversas regiões, obteve-se a unificação de estilos locais de produção e consumo. A cristianização dos indígenas, sua alfabetização em espanhol e português, o traçado colonial e em seguida moderno do espaço urbano, a uniformização de sistemas políticos e educacionais foram, juntos, se constituindo num dos processos homogeneizadores mais eficazes do planeta (p. 201).

Canclini (1997) se refere ao início da colonização do continente americano que ocorreu no final do século XV e enfatiza o modelo utilizado pelo colonizador para controlar os povos que aqui viviam. Homogeneizar tem sido um caminho muito utilizado para o controle da sociedade. Seja através de uma religião predominante, de um idioma comum que inviabiliza e inferioriza os demais, seja principalmente, através de sistemas educacionais que enfatizem e exaltem as narrativas do colonizador como sinônimo de civilização e progresso.

A escola sempre foi um instrumento de poder dos governantes e é literalmente ali, que se determina o projeto de sociedade que se deseja ter. Canclini (1997) aponta também outros dispositivos usados para forjar a identidade que se deseja para cada nação:

A identidade é uma construção que se narra [...]. Os livros escolares e os museus, assim como os rituais cívicos e os discursos políticos, foram durante muito tempo os dispositivos com que se formulou a Identidade de cada nação (assim, com maiúscula) e se consagraram sua retórica narrativa (p. 139).

Entretanto, não somente a escola, mas vários grupos sociais resistem a esse projeto de uniformização. Essa visão singular e unificada, que tanto as etnografias clássicas quanto os museus nacionais organizados por antropólogos consagraram, é pouco capaz de captar situações de interculturalidade. Desta forma, deve-se levar em conta a diversidade de repertórios artísticos e de meios de comunicação que contribuem na reelaboração das identidades (Canclini, 1997, p. 141-148).

PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NA SALA DE AULA

No campo da educação, e em particular do ensino, não cabe mais a adoção da educação bancária, em uma relação vertical onde o professor é o sujeito que detém o conhecimento e o aluno seria o depositário do conhecimento pensado pelo professor. Fugindo a isso, é necessário pensar o aluno como o sujeito capaz de fazer suas próprias análises e interpretações do mundo que o cerca. Para Chartier (1988, p. 59), a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações, neste sentido, é importante que os professores estejam atentos às ricas contribuições que os discentes, com seus diversos saberes, podem agregar ao conhecimento construindo em sala de aula.

Com isto em mente e apoiados nos conceitos elaborados por Santos (2010) pretendemos fazer uma breve discussão acerca da relação entre a aprendizagem significativa e o pensamento pós abissal em sala de aula. Boaventura de Souza Santos, discorre sobre o pensamento abissal não exatamente no âmbito da sala de aula, mas de uma forma mais abrangente, levando em consideração o conhecimento científico ocidental e os demais conhecimentos tidos como *não científicos* ou os conhecimentos localizados do *outro lado da linha*. Para o autor, o pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis, assim:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...]. Tudo Aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (p. 32).

Desta forma, diante destes conceitos acerca do conhecimento abissal e pós abissal desenvolvidos por Santos (2010), propomos fazer um paralelo com o ensino de crianças e jovens em sala de aula, ao refletirmos nossa própria prática docente.

No dia a dia da sala de aula, é muito recorrente vermos as linhas invisíveis da qual Santos (2010, p. 32) trata e na qual parece impossível a coexistência de pensamentos. Linhas de pensamentos abissais que separam nitidamente o conhecimento considerado científico, correto, experimentado, pronto a ser *repassado* e que *deve ser assimilado* pelos alunos, sem que se leve em consideração a gama de experiências e conhecimentos que nossos alunos trazem consigo para dentro da sala de aula. Esta linha de pensamento abissal, coloca a nós, professores, na posição de colonizadores e nossos alunos na condição de colonizados. Somos, nesse sentido, a *metrópole* e os alunos a *colônia*, onde a dicotomia *apropriação/violência* se estabelece livre e legalmente.

Caime (2006), ao tratar mais especificamente do Ensino de História fala sobre os riscos de desconsiderar os pressupostos e os mecanismos que os alunos se valem para aprender, vejamos:

O domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (p. 37).

É imprescindível que o professor, ao se dedicar à árdua missão no ensino, fuja tão somente da transposição didática e se preocupe com as bagagens de conhecimentos e interesses que os alunos trazem consigo para a sala de aula, pois como aponta Caime (2006), um professor reflexivo é capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva o professor não seria um simples reproduutor de conhecimentos, mas um agente capaz de mobilizar os conhecimentos mais pertinentes ao alcance de seus objetivos.

Apoiada em Piaget, Caime (2006) afirma que o interesse consiste num prolongamento das necessidades, quer dizer, na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de *interessante* à medida que atende a uma necessidade. Para Piaget (2005, p. 37):

O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (inter-esse).

Ofertar ao aluno uma aprendizagem significativa, ao nosso ver, é dar sentido ao abstrato. É valorizar os anos que este aluno se dedicou a sua vida escolar. É reconhecê-lo como agente capaz de transformar o contexto no qual está inserido. É retirá-lo da passividade de mero expectador e trazê-lo, ao dizer de Erikson (2011), para o podium.

Para Caime (2006), o conhecimento é resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver interrogações que este mundo provoca. A autora define como sujeito ativo alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável.

O VERDADEIRO E O FALSO NA SALA DE AULA

É comum ouvirmos dos alunos que um determinado professor ou professora possui uma boa didática, mas nesse contexto, qual o conceito de didática? A grosso modo, podemos afirmar que didática, nesse sentido, seria a habilidade do docente em transformar o conhecimento dito científico em

algo mais “fácil” de ser aprendido. Um mecanismo que transformaria o conhecimento acadêmico adquirido pelos professores em anos de estudo e pesquisa, em algo inteligível para a *mente ainda em formação* dos alunos. Assim, os professores estariam incumbidos de transportar, traduzir e fornecer, inalteradamente, aos alunos e alunas, o produto científico. A única adaptação possível nessa relação é a que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, neste lado da linha.

O professor que se permite ocupar o papel de transpositor didático, não leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos, pois o que está em exercício neste contexto é o pensamento abissal, onde a ciência moderna possui o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, a sua visibilidade se assenta na invisibilidade de forma de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer, ou seja, os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, localizados do outro lado da linha (Santos, 2010, p. 33), como afirma Santos (2010):

Do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica (p. 34).

É interessante perceber nessa fala do autor, como o conhecimento do *outro lado da linha* é invisibilizado e desvalorizado, no entanto, muitas vezes tem servido a um propósito, e ao propósito estabelecido no lado de cá da linha, o propósito do conhecimento dito científico, ou seja, matéria prima para a inquirição científica.

Isso me leva à seguinte reflexão: Como tem sido tratado o saber dos alunos nas pesquisas científicas? Em boa parte das pesquisas na área da educação, os alunos têm sido usados como objetos de pesquisa, às vezes sujeitos que estão ali para ajudar o pesquisador a comprovar suas hipóteses e teses. Muitas vezes esse uso tem uma boa justificativa: contribuir com a ciência e a melhoria do ensino, mas a questão que se coloca é: Qual ciência? Como esse conhecimento interfere positivamente na vida prática desses alunos? Como ele é devolvido para a sociedade? Será que os alunos participantes de pesquisas científicas se sentem realmente participantes ou apenas objetos usados para um propósito considerado maior para este lado da linha? Muitas vezes nossos alunos participam de pesquisas sem nem se ater a isso e muito menos tomar conhecimento do resultado dessas pesquisas, eles estão ali na sala de aula e o professor chega propondo uma atividade da qual a participação muitas vezes é obrigatória, e a sala de aula se torna um grande

laboratório e nossos alunos cobaias de um experimento científico. Será que nesse experimento sobrou espaço para a manifestação dos conhecimentos prévios dos nossos alunos, ou apenas queremos saber se eles assimilaram as nossas *verdades*.

Temos nós professores sido agentes colonizadores em favor de um pensamento abissal? Podemos afirmar que o ensino tem sido colonial ao impor as concepções e saberes considerados certos e ao desprezar os demais saberes, e neste caso em particular, os saberes dos alunos?!

No âmbito educacional e indo de encontro com este projeto homogeneizante e de dominação política, econômica, intelectual, acadêmica, escolar, comportamental, racial, moral, de gênero, entre outros, que nasce principalmente na América Latina, um movimento denominado descolonização ou perspectiva decolonial, que de acordo com Candau e Sacavino:

A perspectiva decolonial vem se afirmando no continente americano, a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Segundo Arturo Escobar (2003), é possível situar seu início em 2002, por ocasião do terceiro congresso de latino-americanistas na Europa, realizado em Amsterdam, centrado no tema “cruzando fronteiras” (Candau; Sacavino, 2020, p. 12).

A partir da perspectiva decolonial é possível refletir a necessidade de descolonizar o ensino, pois entendemos que o domínio do saber é a principal arma da colonialidade. A imposição de uma única forma de pensar e conceber as sociedades é a porta de entrada para a dominação neo-colonial. Candau (2016, p. 6) afirma que o processo colonizador continua agindo nas dinâmicas de nossas sociedades e agindo a partir de novas configurações. A autora afirma ainda que as novas configurações desse processo vão sendo dadas pela globalização capitalista hegemônica, pelas políticas neoliberais e têm como característica principal se afirmar como se existisse uma única, verdadeira, legítima e superior maneira de organizar a vida social, de produzir conhecimentos, de reconhecer os atores sociais.

Sobre a ideia de uniformização de pensamento viabilizada pela globalização e pelo neoliberalismo, Candau (2016) explica que:

É a ideia de que existe um horizonte comum, que toda a humanidade deve assumir e que tem por base uma única lógica, a lógica ocidental, considerada uma lógica humanitária, uma lógica civilizatória, uma lógica que vai produzir uma humanidade melhor e que, segundo vários autores, é uma lógica que se desenvolve em uma perspectiva euro-usa-

cêntrica. Nesse sentido, seria essa a perspectiva que traria desenvolvimento para o mundo e que, portanto, se trata de desenvolver processos e pessoas capazes de afirmá-la (p. 6).

Esse discurso civilizatório e homogeneizante produz desigualdades ao excluir todos os que pensam de forma contrária, despreza e inferioriza outros saberes, visões de mundo, costumes e culturas, agindo para que estas não apresentem resistência e desapareçam. No entanto, várias são as formas de resistir dos diversos grupos sociais e desejamos evidenciar a arte dos graffitis como uma delas.

Apresentaremos a seguir alguns graffitis que foram produzidos na cidade de Belém-PA e que servem como exemplo do que propomos aqui. São imagens que podem ser utilizadas para discutir temas históricos, sociais, geográficos, entre muitas outras possibilidades de práticas pedagógicas que valorizariam o pensar amazônico e a visão de mundo de classes menos favorecidas de nossa sociedade.

Figura 1: Mural do coletivo Artitudes Femininas no Benguí, periferia de Belém

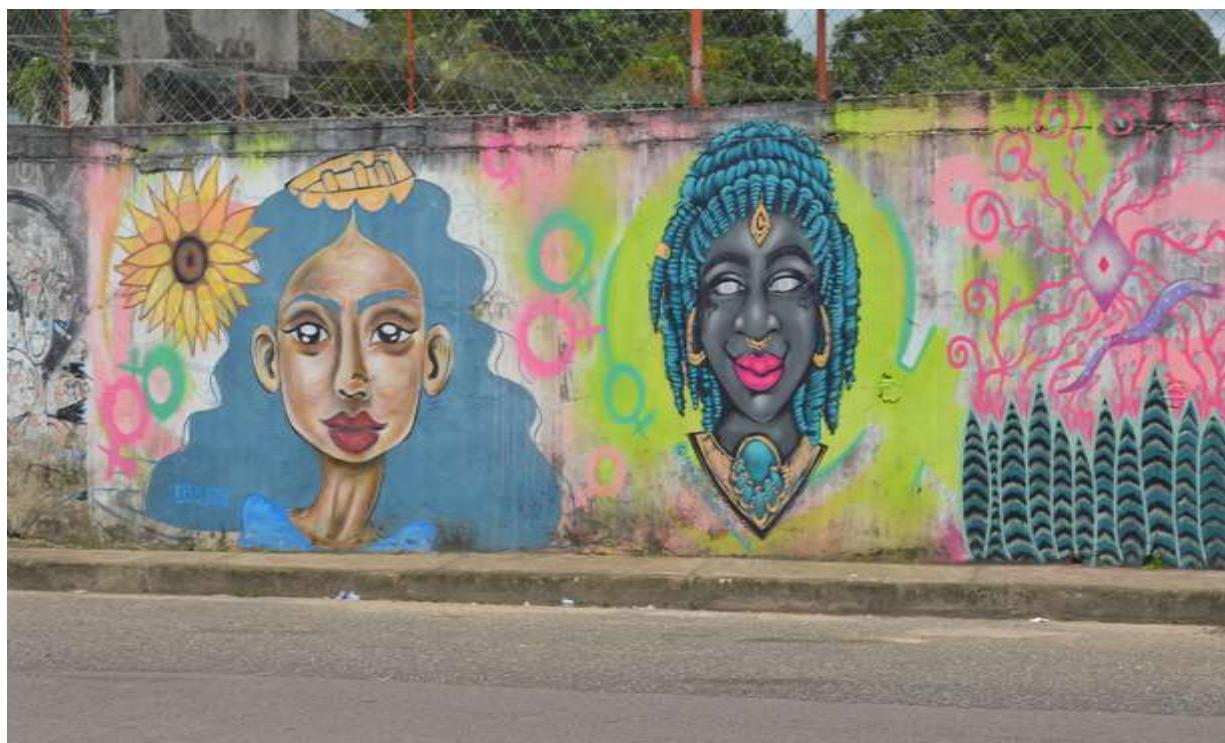


Foto: Eloiza Barbosa/Expresso na Perifa

No graffiti acima podemos observar a valorização da identidade negra, dando ênfase e valorizado os aspectos físicos, adornos, além de elementos próprios de nossa região amazônica, como a canoa, por exemplo. É

interessante notar que toda pintura é marcada pelo símbolo de Vênus que representa o gênero feminino. Esta imagem poderia ser usada em discussões sobre raça e gênero em sala de aula, onde os alunos poderiam analisá-la e fazer suas próprias interpretações dos temas.

Figura 2: Escola Estadual Brigadeiro Fontenelle: jovens grafiteiros da Terra Firme, do grupo PeriferArt, pintaram o muro para fortalecer os laços da comunidade com o colégio



Foto: Eloiza Barbosa/Expresso na Perifa

Na figura 2 vemos um graffiti feito em um muro de uma escola localizada no bairro da Terra Firme, na periferia de Belém-PA. Esta imagem poderia ser usada para discutir elementos urbanos presentes nos bairros periféricos, transporte urbano, gravidez na adolescência ou indesejada, educação sexual, entre outros.

Figura 3: Mural do coletivo artitudes femininas no benguí, periferia de Belém



Foto: eloiza barbosa/expresso na perifa

Na figura 3 temos um graffiti muito interessante e com grande potencial pedagógico. Esta imagem pode ser usada para discutir temas como ancestralidade africana, religiosidade, resistência negra, seria muito proveitosa no estudo sobre história da África.

Como podemos perceber, muitas são as potencialidades das imagens, em especial do graffiti, para um ensino descolonizador. Estes são apenas três exemplos de como este material pode ser utilizado na educação para valorizar aspectos peculiares de nossa sociedade amazônica e dar visibilidade a grupos menos favorecidos.

Descolonizar o ensino é ouvir outras vozes, conhecer e evidenciar novos saberes, costumes e culturas. É desconstruir a visão do exótico, é ampliar o conceito de civilização, de cultura e de religiosidade. É construir novos caminhos, métodos e epistemologias outras que estejam muito mais de acordo com a nossa realidade, nossa cultura e nossa sociedade.

Assim, o desenvolvimento de uma educação descolonizadora passa pela valorização de pontos de vista diversos e das questões derivadas destes. Passa pela valorização do plural, do intercultural, da diversidade étnica, de gênero, de cultura, de religião.

A educação descolonizadora não trata os saberes ocidentais como inválidos, ao contrário, ela visa uma relação dialógica entre os saberes ditos

hegemônicos e todos os demais saberes produzidos pelos grupos sociais. Por valorizar a diversidade dos saberes é que a educação descolonizadora visa principalmente a desconstrução das colonizações que estão presentes na escola, no currículo e na sociedade, pois estes inferiorizam o diferente.

Neste sentido, Sacavino (2016) afirma que:

Os processos de opressão, de exploração e de subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Embora na atualidade se trate dos nortecêntricos porque essa geopolítica do conhecimento inclui também os Estados Unidos. Santos (2009) denomina este processo de epistemicídio (p. 20).

Enquanto educadores, devemos combater o *epistemicídio* do qual Santos (2009) fala ao reconhecemos esses outros saberes e formas de resistências diversas presentes em nossa sociedade e principalmente na escola, onde podemos valorizar constantemente os conhecimentos prévios de nossos alunos, bem como suas vivências.

CONSIDERAÇÕES

Procuramos refletir brevemente sobre os conceitos construídos por Santos (2010) no que tange aos pensamentos abissais e pós-abissais e a construção epistemológica de uma ecologia de saberes. Intentamos levar a reflexão desses conceitos e seus impactos para uma escala mais micro, a sala de aula.

Os principais resultados evidenciam que o graffiti, como expressão cultural, permite uma maior conexão entre os alunos e o processo educativo, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. A integração dessa prática cultural na sala de aula valoriza os saberes locais, e também facilita a abordagem de temas sociais relevantes, como racismo, feminicídio, feminismo, pobreza e problemas urbanos e sociais, tornando a educação mais significativa para os alunos.

Partindo do pressuposto dos impactos negativos da adoção de linhas abissais na sala de aula, defendemos a ideia principal da urgência na adoção de pensamentos pós abissais e da construção de uma ecologia de saberes que não hierarquize saberes e conhecimentos. Entendemos que esta tarefa é árdua e que é mais um desafio para professores e professoras e todos os níveis de ensino, mas consideramos que também é uma tarefa urgente, ao

defendermos a tese de que é a escola a instituição capaz de romper com esses paradigmas abissais

Apontamos os graffitis produzidos na região amazônica como uma rica fonte que possui forte potencial pedagógico para discutir diversos temas que fazem parte do contexto social de nossos alunos e alunas e que evidencia os saberes próprios dos povos amazônicos. As perspectivas futuras para a integração do graffiti na educação são promissoras. Com o apoio adequado, essa prática pode se tornar uma ferramenta valiosa para promover uma educação mais justa, equitativa e representativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. EXISTE UMA NOVA HISTÓRIA CULTURAL? – ANÁLISE DE UM CAMPO HISTÓRICO – **REVISTA PODER & CULTURA**. ANO I. VOL. 2. OUTUBRO/2014 P. 11-44.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. RELATOS DE VIDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS. **REVISTA CIÊNCIA E CULTURA**, CAMPINAS, SP, V. 39, N. 7, P. 631-637, 1987.

CAIME, FLÁVIA ÉLOISA. POR QUE OS ALUNOS (NÃO) APRENDEM HISTÓRIA? REFLEXÕES SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA. **TEMPO**, V. 11, N. 21, 2006.

_____. HISTÓRIA ESCOLAR E MEMÓRIA COLETIVA: COMO SE ENSINA? COMO SE APRENDE? IN: ROCHA, HELENICE APARECIDA BASTOS; MAGALHÃES, MARCELO DE SOUZA; GONTIJO, REBECA (ORG.) **A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA**. RIO DE JANEIRO. FGV, 2009, P.65-79.

CANCLINI, NÉSTOR GARCÍA. **CONSUMIDORES E CIDADÃOS**. TRADUÇÃO DE MAURICIO SANTANA DIAS. RIO DE JANEIRO: EDUFRJ, 2008. CAPÍTULO: SUBÚRBOS PÓS-NACIONAIS. AS IDENTIDADES COMO ESPETÁCULO. (P. 129-141) E POLÍTICAS MULTICULTURAIS E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO MERCADO (P.177-191).

CANDAU, VERA MARIA. EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E INTERCULTURALIDADE. **REVISTA NOVAMERICA**. N. 149. JAN./MAR. 2016. **DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN**, P. 04-17.

CHARTIER, ROGER. **A HISTÓRIA CULTURAL ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**. TRAD. DE MARIA MANUELA GALHARDO. LISBOA: DIFUSÃO EDITORA, 1988.

CHIZOTTI, ANTÔNIA. **PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. SÃO PAULO: CORTEZ; 2000.

EREKSON, K. E. PUTTING HISTORY TEACHING "IN ITS PLACE". **THE JOURNAL OF AMERICAN HISTORY**, 97(4), p. 1071, 2011.

GRUZINSKI, SERGE. **O PENSAMENTO MESTIÇO**. TRADUÇÃO ROSA FREIRE D' AGUIAR. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2001. PRIMEIRA PARTE: CAPS. 1. AMAZÔNIAS (P.23 - 35) E 2. MISTURAS E MESTIÇAGENS (P.39 - 62).

LOUREIRO, JOÃO DE JESUS. **CULTURA AMAZÔNICA: UMA POÉTICA DO IMAGINÁRIO**. BELÉM: CEJUP, 1995. CAP.1. A POÉTICA DO IMAGINÁRIO. (P. 49-107).

MINAYO, M. C. DE L. (ORG.) **PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE**. 21. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.

SACAVINO, SUSANA. EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E INTERCULTURALIDADE. **REVISTA NOVAMERICA**. N. 149. JAN./MAR. 2016. DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN, P. 18-23.

SACAVINO, SUSANA; CANDAU, VERA MARIA. PERSPECTIVA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ARTICULAÇÕES. IN: CANDAU, VERA MARIA (ORG.) **PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE: INSURGÊNCIAS**. RIO DE JANEIRO: APOENA, 2020. P. 12-22.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL: DAS LINHAS GLOBAIS A UMA ECOLOGIA DE SABERES**. IN: SANTOS, BOAVENTURA; MENESSES, MARIA PAULA.(ORG.) **PISTELOGIAS DO SUL**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010. (P. 31 A 83).

SITE CONSULTADO:

COSTA, CARLA; MIRANDA, CÁSSIO. **GRAFITE EM BELÉM: ARTES AFIRMATIVAS A CÉU ABERTO**. ESTADÃO EXPRESSO, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EXPRESSO.ESTADAO.COM.BR/NAPERIFA/GRAFITE-EM-BELEM-ARTITUDES-FEMININAS-E-OUTRAS-ARTES-AFIRMATIVAS-A-CEU-ABERTO/](https://expresso.estadao.com.br/naperifa/grafite-em-belem-artitudes-femininas-e-outras-artes-affirmativas-a-ceu-aberto/). ACESSO EM: 09 AGO. 2023.

ROCK NA EDUCAÇÃO: uma contestação disciplinar

Márcio Augusto Silva de Souza
Mestrando (PPGICH/UEA)
ORCID: 0009-001-2038-5265
E-mail: masds.mic23@uea.edu.br

Yomarley Lopes Holanda
Doutor e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)
ORCID: 0009-0008-0977-9141
E-mail: yholanda@uea.edu.br

Resumo: No presente artigo, buscou-se abordar o uso da música, em particular do *Rock*, como ferramenta pedagógica para promover a crítica social e estimular a aprendizagem em sala de aula, ressaltando a importância do conhecimento musical e sua aplicação no ensino. O artigo destaca a necessidade de pesquisa sobre a produção de *Rock* na Amazônia e sua relevância para o entendimento da cultura e da crítica social na região. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica em uma abordagem qualitativa, tendo objetivo específico do estudo o pensar do uso do *rock* como ferramenta pedagógica, rompendo com os paradigmas tradicionais e promover uma educação mais dinâmica e engajadora. Constatamos em nossa análise que na música como fonte de pesquisa histórica é percebido o potencial do *rock* para tornar o conhecimento acadêmico acessível e relevante para a sociedade, desafiando narrativas históricas consolidadas e valorizando a diversidade cultural. Lançamos mão das leituras de Freire (1996); Napolitano (2002); Canclini (2019), dentre outros autores, procurando uma maior compreensão pedagógica, histórica e sociológica desta abordagem educacional.

Palavras-chave: *Rock*; Educação; Amazonas.

Abstract: This article sought to address the use of music, in particular Rock, as a pedagogical tool to promote social criticism and stimulate learning in the classroom, highlighting the importance of musical knowledge and its application in teaching. The article highlights the need for research on the production of Rock in the Amazon and its relevance for understanding culture and social criticism in the region. The methodology used consists of a bibliographical review in a qualitative approach, with the specific objective of the study being to think about the use of rock as a pedagogical tool, breaking with traditional paradigms and promoting a more dynamic and engaging education. In our analysis, we found that music as a source of historical research shows the potential of rock to make academic knowledge

accessible and relevant to society, challenging consolidated historical narratives and valuing cultural diversity. We made use of Freire's readings (1996); Napolitano (2002); Canclini (2019), among other authors, seeking a greater pedagogical, historical and sociological understanding of this educational approach.

Keywords: Rock; Education; Amazon.

INTRODUÇÃO

No Brasil da década de 1980 houve um fenômeno músico-histórico-social, que seguindo as premissas, representava os anseios e as emoções da juventude brasileira, marcando para sempre o ideário das gerações contemporâneas a este, e as muito posteriores. Muitas das letras do Rock Nacional representam a contestação social do período em que o país se encontrava em uma transição ao regime democrático, destacam-se também o cenário de crise econômica e a reivindicação de direitos civis: “deve-se entender o sentido contestador e problematizador das letras de algumas músicas do gênero rock, criadas e difundidas na década de 1980, dentro dessa nova configuração” (Trindade; Rangel, 2013, p. 103), e o cenário que envolvia todo o país, porém, com lutas e especificidades regionais, sendo as músicas mais conhecidas desta época de bandas oriundas do eixo Rio-São Paulo-Brasília, que nos remetem à memória ao pensar nesse contexto histórico, em canções como *Que país é esse?*, *Alvorada Voraz*, *Alagados*, eternizadas respectivamente pela Legião Urbana, RPM (Revolução por Minuto) e Paralamas do Sucesso, dentre outras.

Existe produção de Rock também na Amazônia com Bandas do cenário Underground muito evidentes neste circuito atualmente na cidade de Manaus, Capital do Estado, com trajetórias de cerca de vinte anos e outras mais recentes, assim como nos interiores da Amazônia, portanto o Rock ainda é um estilo musical em plena atividade, e destacar os trabalhos destas bandas é de extrema importância para o melhor entendimento desta face urbanizada da Amazônia.

Partindo do ponto de que a educação deve partir do diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, segundo Freire (1970), desenhou-se de acordo com tal a proposta deste artigo repensando acerca da educação através da estrutura crítica do Rock.

Nas obras musicais se deve perceber em sua análise também a linguagem sonora, portanto a parte melódica das músicas e seu andamento dentro do corpo da canção, entramos então em outra atmosfera de nosso objeto de análise que possuem segmentos mais explícitos “[...] (os poéticos, ‘letra’; e os musicais, ‘música’). Isso tudo são alguns fatores a serem

analizados, sem contar que é preciso observar o contexto da criação, produção, circulação e recepção/apropriação da canção" (Napolitano, 2002, p. 66).

A abordagem qualitativa da pesquisa científica pode dar conta dos diversos aspectos do universo das obras musicais, procurando analisar cada um destes em suas especificidades. "Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja ela trabalha como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças" (Minayo, 2001, p. 21-22).

BASE DA FORMAÇÃO DO GÊNERO

O surgimento do gênero musical conhecido como *rock and roll* ocorreu em meados dos anos 1950 nos Estados Unidos em oposição a uma sociedade de valores estabelecidos, o advento da sociedade do pós-guerra em referência às duas guerras mundiais, surgiu como forma de protesto político e a contestação cultural e social, veiculados pelo público juvenil. O *rock* é uma mistura incomum até então na música mundial, para Guimarães (2013) musicalidade negra (principalmente negra, tendo Sister Roseta Sharp – mulher e negra – como a criadora do *Rock*) e musicalidade branca através da fusão do *rhythm & blues/Jazz* e do *country & western*.

O conceito de indústria cultural é carregado de significados e interpretações múltiplas. Ao mesmo tempo esclarece parte do processo de produção de difusão de cultura, mas dificulta se pretendemos compreender parte isolada deste processo. Portanto, entendemos indústria cultural enquanto o aparato que possibilitou a produção de bens culturais a partir da lógica de mercado e consumo. A partir desta indústria, a cultura passa a ser percebida enquanto uma mercadoria cultural. Porém, ao analisarmos a difusão do *rock* a partir deste aparato mercadológico, entendemos que a indústria cultural, possibilitou avanços inéditos na história da música. Principalmente se analisarmos os meios de produção e difusão da música em questão (Guimarães, 2013, p. 30).

Considerado o *pai* dos estudos acerca da música popular, Adorno pessoalmente não era um apreciador deste tipo de música, voltada para dança e expressão corporal. Porém, antes de Adorno, a música popular nem mesmo era objeto de estudos das ciências sociais e humanas. A maioria das análises da música popular eram feitas por cronistas nacionalistas que a tratavam sempre em comparação com o folclore e com a música camponesa.

Adorno fez uma leitura mais sistêmica da música popular, trazendo-a para o campo mais objetivo, portanto, estrutural (Guimarães, 2013, p. 31).

De acordo com Osterno (2009) o rock nos chegou através de trilhas sonoras do cinema, Cauby Peixoto grava a primeira música do gênero, Carlos Imperial, no clube do rock na Tupy, descobre os irmãos Campello, de Taubaté, Cely Campello, aquela que abandonou todo o sucesso para se dedicar aos afazeres domésticos depois do casamento.

Desde o início, o Rock teve uma imagem controversa, sendo considerado um gênero de rebeldia e contra as tradições de segregação. O guitarrista Chuck Berry, um dos pioneiros do Rock, acreditava que a popularização do Rock se deu quando as rádios de comunidades brancas passaram a tocar músicas de artistas negros, e vice versa, já que até as rádios eram segregadas (Almeida, 2018, p. 19).

Para Martins Gatto (2011) as comunidades juvenis são, pois comunidades que desenvolvem rituais, símbolos, modas e linguagens que as distinguem do mundo dos adultos. São comunidades que operacionalizam e colocam sentido descontinuidade entre o espaço coletivo, público e o espaço familiar. As comunidades operacionalizam e colocam sentido na ambiguidade do ser jovem, nessa transitória em que deveres e direitos ainda estão por serem estabelecidos.

Afirma Martins Gatto (2011) a base social sobre a qual o Punk Rock se desenvolve é composta em suma pelos rejeitados da utopia do consumo do pós-guerra e do prazer mercantilizado da indústria cultural. O fato é que nos anos 70 o discurso organizado por esses grupos ganhava força social em virtude do clima de descontentamento e desesperança causados pela crise econômica e o ajuste da prática tecnológica do capital. A frase *não há futuro* é recorrente por todo o discurso Punk Rock.

A partir do fim da década de 1960 e início dos anos 1970, o rock se mesclou a outros estilos musicais dando início a diversos subgêneros, como o *folk rock*, *glam rock*, *punk rock*, a *new wave*, o *hardcore*, *grunge*, *britpop*, *indie rock* etc. Para Paulo Chacon, autor do livro *O que é rock?*, o conceito de rock está diretamente ligado ao público que o consome, representado por jovens no início da adolescência até a inserção no mercado de trabalho (Paula, 2015, p. 05).

MÚSICA NO BRASIL

A música enquanto fonte da pesquisa histórica é um objeto relativamente novo, cada gênero musical pode nos oferecer um veículo de

comunicação entre o conhecimento restrito ao ambiente acadêmico e a sociedade, dependendo do contexto trabalhado podemos entender como um processo de releitura, valorizando agentes outros, nesse caso os artistas e suas produções musicais, diferindo muito do viés tradicional que habita o imaginário popular nacional construído em uma narrativa colonial/positivista da história, tendo a racionalidade de entender o tamanho do desafio, mas acreditando sempre no trabalho coletivo e na possibilidade de mudança.

Para verificar as formas de composição e de estética das peças musicais os musicólogos se concentram de acordo com Bennett (1986) em algumas características das mesmas sendo estas a melodia, o ritmo, o timbre, a forma e a textura, porém como destaca o autor a escuta das obras em execução pode fornecer aos ouvintes uma percepção acerca da diferenciação das diferentes tendências, portanto podemos desse ponto de vista trabalhar com a música em sua perspectiva histórica e trazer esse debate ao ambiente escolar.

Podemos dividir a história da música em períodos distintos, cada qual identificado pelo estilo que lhe é peculiar. É claro que um estilo musical não se faz da noite para o dia. Esse é processo lento e gradual, quase sempre com os estilos sobrepondo-se uns aos outros, de modo a permitir que o “novo” surja do “velho”. Por isso mesmo, dificilmente os musicólogos estão de acordo a respeito das datas que marcam o princípio e o fim de um período, ou mesmo sobre os nomes a serem empregados na descrição do estilo que o caracteriza (Bennett, 1986, p. 11).

A música enquanto objeto diferenciado do universo das artes é uma percepção antiga Schopenhauer no século XIX “entende as artes em graus diferentes. A partir disso, lança-se como ideia inicial a tese de que a música atinge o patamar mais elevado das artes” (Schwengber *et al.*, 2017, p. 03), a história pode se servir desta fonte que também é obra ao passo articula a relação história e sociedade.

A música no Brasil do período colonial deixou principalmente registros de musicas sacras, como afirma Napolitano (2002) a vida musical nas ruas e nas senzalas era extremamente vívida mas deixando poucos registros oficiais, e portanto se expressa nos festejos populares e no folclore por exemplo, uma busca por um percurso histórico mais linear da nossa música nacional deve considerar essas duas esferas da música e além disso sair da nossa forma de notação musical destacando a existência da musicalidade ancestral das populações indígenas atrelada diretamente a sua

cultura característica observada pelos missionários e adaptada ao processo de catequisação de acordo com Oliveira e Almeida (2017), acerca da música popular esta tem sua formação em nosso país entre ao alvorecer do século XIX a partir de basicamente dois ritmos musicais.

A modinha trazia a marca da melancolia e uma certa pretensão erudita nainterpretação e nas letras, sobretudo na sua forma clássica, adquirida aolongo do II Império. [...] enraizou definitivamente no Brasil, através da obra de Cândido Inácio da Silva e José Maurício Nunes Garcia, entre outros [...] O lundu (ou lundum), no começo uma dança “licenciosa e indecente” trazida pelos escravos bantos, acabou sendo apropriado pelas camadas médias da corte, transformando-se numa forma-canção e numa dança de salão [...]. O lundu-canção e o lundu-dança de salão tiveram muita aceitação na Corte e serviram de tempero melódico e rítmico quando a febre das polcas, valsas, schottish e habaneras tomou conta do Brasil a partir de 1840 (Napolitano, 2002, p. 28).

Ao nos determos a história da música no Brasil temos ciência no que diz respeito ao intercruzamento cultural, das referências que sem dúvida influenciam nas composições e na forma de expressá-las, podemos dizer que nossos artistas “vivem no limite ou na intersecção de várias tendências [...] Tomam imagens das belas-artes, da história latino-americana, do artesanato, dos meios eletrônicos, da extravagância cromática da cidade” (Canclini, 2019, p. 134).

MÚSICA NO ENSINO

A riqueza musical hoje não serve apenas para ouvir, a música entra mesmo nas salas de aula contribuindo para a uma nova educação, novas metodologias de ensino saindo da ideia de somente distração a diversidade de conteúdos e repertório fortalece sua utilização.

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se toma necessário

o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (Pimenta, 1999, p. 15).

As músicas retratam acontecimentos dos momentos históricos vividos em determinada sociedade, costumes, crença, arte, a música adquire a capacidade de despertar o pensamento do indivíduo a respeito da história do corpo social, expressando pensamentos por sons e timbres.

[...] toda música é um complexo que resulta da cultura à qual está inserido. Assim, toda música está referenciada à história, aos dados sócio político estéticos, entre outros. Sendo assim, ressaltamos desde já: a música é informação (Valente, 2005, p. 91).

O uso da música como instrumento pedagógico pode ser utilizado nas aulas para um maior interesse o ensino está diretamente ligado a cultura, assim a música torna-se um material rico e diferenciado a ser trabalhado em sala de aula, influenciando na aprendizagem e também contribuindo para os professores que buscam novos recursos.

Segundo Hermeto (2012), é importante que tenha disponibilidade para buscar conhecer as características essenciais da linguagem musical, bem como este precisa analisar o universo de canções que pretende explorar, agindo assim poderá selecionar como *documentos* para seu planejamento pedagógico.

Com base nessa afirmação, não basta apenas o professor querer fazer o uso da canção, este precisa conhecer o espaço no qual será trabalhado, selecionando as músicas conforme os conteúdos ministrados em aula, além de adquirir a responsabilidade em fazer os seus alunos entenderem o real significado do aprendizado por meio de novos caminhos.

Nessa perspectiva é que a música entra em cena, a partir do momento em que existe esse docente preocupado em ajudar seus alunos, e com a forma de ensinar, utilizando-a como uma ferramenta adequada. Assim, ao mesmo tempo em que um ensina, o outro aprende e, além do mais, a música pode ser trabalhada em todas as escolas e com alunos de todas as idades, pois seu público não é delimitado.

Diante dessa premissa, a música poderá ser trabalhada como um documento, sendo que esta é uma arte histórica e cultural que representa as questões do passado e presente que interessam à determinada sociedade,

por isso esta pode ser levada para sala de aula e ser apresentada como uma fonte.

Entretanto, muitos educadores não querem sair do seu ritmo monótono e tradicional de ministrar suas aulas, principalmente se for o caso de fazer seleções com a questão relacionada à música. Mas, quando se trata de um ensino significativo é fundamental que essas rotinas fiquem de lado, o professor precisa desempenhar o papel de renovador, continuar se informando, fazendo uso de novos métodos pedagógicos.

PENSANDO EDUCAÇÃO E ROCK

Para Brandão (2002), a educação e o compartilhamento de saberes está presente mesmo nas sociedades mais simples, gerando hierarquias sociais que podem se voltar a serviço da geração da desigualdade, a educação perpassa todas as sociedades como continua o autor em seu pensamento:

Todas as grandes sociedades ocidentais que, como Atenas e Roma, emergiram de seus bandos errantes, de suas primeiras tribos de clãs de pastores ou camponeses, aprenderam a lidar com a educação do mesmo modo como qualquer outro grupo humano, em qualquer outro tempo. Tal como entre os índios das Seis Nações, os primeiros assuntos e problemas da educação grega foram os dos ofícios simples dos tempos de paz e de guerra. O que se ensina e aprende entre os primeiros pastores, mesmo quando eles começaram rusticamente a enobrecer, envolve o saber da agricultura e do pastoreio, do artesanato de subsistência cotidiana e da arte (Brandão, 2002, p. 16).

A educação define a ascensão social dos indivíduos definindo aqueles que detém o conhecimento e os que não o possuem criando posições de liderança e subordinação, alienando as massas menos favorecidas, a escola em nossa sociedade tem um papel crucial nessa perspectiva o papel do educador e da educação se fazem muito importantes.

De tudo o que pode ser feito e transformado, nada é para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o homem educado. A primeira educação que houve em Atenas e Esparta foi praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida, em todos os cantos onde as pessoas conviviam na comunidade. Quando a riqueza da polis grega criou na sociedade estruturas de oposição entre livres e escravos, entre nobres e plebeus, aos meninos nobres da elite guerreira e, mais tarde, da elite togada

é que a educação foi dirigida. Por alguns séculos, mesmo para eles, ainda não havia a escola (Brandão, 2002, p. 16).

O papel do educador na sociedade atual é repensado acerca da forma como ensinamos o papel central antes tido como normal e imutável, na atualidade é objeto da crítica e do estudo de diversos autores progressistas, as metodologias pelas quais ocorrem o processo de ensino-aprendizagem são, desta forma, cada vez mais testadas o Rock nesse sentido pode ser um modo pelo qual se possa quebrar estas barreiras do ensino tradicionalista.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desgrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva mas pena quando pessoas assim raivas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destratam (Freire, 1996, p. 26).

O Rock é um estilo musical e de vida que contraria os padrões estabelecidos e critica as estruturas sociais vigentes. Trazer as letras deste gênero pode auxiliar os educadores em suas práticas em sala de aula trabalhando a criticidade dos educandos, mediando o processo em busca de uma crítica social própria.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas

sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 1996, p. 35).

Quando se trata de música certamente nos deparamos com uma vasta possibilidade de ideias, pensamentos e possibilidades. Na educação, a música nos traz ferramentas importantes para o desenvolvimento do aluno.

A Educação Musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal (...) recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora (Karter, 2004, p. 45).

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história das civilizações e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento das capacidades humanas (Hentschke; Del-Ben, 2003).

Obviamente, o indivíduo em praticamente qualquer contexto social e cultural já possui uma vivência musical ainda que de forma tímida e sutil. Sabemos que a música é uma linguagem universal de fácil aceitação.

Nesse sentido, através da música o indivíduo também pode ser estimulado à memorização, à paciência, à sensibilidade, à coordenação motora e à concentração. Dessa forma, a música se torna parte fundamental para os indivíduos, seja na escola, na igreja, em projetos sociais, entre outros. Tal como afirma Brito (1998), a música é parte do conhecimento humano, ela precisa ser inserida na vida das pessoas, sendo, pois, uma forma de expressão e comunicação que se realiza por meio da apreciação do fazer musical.

Além disso, a música tem a capacidade de nos aproximar mais das pessoas, contribuindo, inclusive, com a construção da relação do professor com o aluno na sala de aula. Percebe-se que, quando o assunto é música,

cada um demonstra ter o seu gênero musical preferido, porém sempre há uma troca de experiência entre os alunos e o professor/alunos durante o período do ensino em sala de aula. Para Matriz (1981): “A música é a arte da inteligência humana, trabalha com sons e tem por objetivo a universalidade, a abstração e a exploração técnica”.

MAIS QUE MÚSICA

O rock and roll sugere a identidade com as causas das grandes manifestações sociais ocorridas depois da segunda metade do século XX. Como o movimento hippie contra a entrada dos Estados Unidos na guerra com o Vietnã e o movimento punk dos anos de 1970.

Sem falar, naturalmente, de uma série de outros movimentos menores, a exemplo dos que se articulam em favor das vítimas da fome na Etiópia, contra a perseguição racial na África do Sul, de solidariedade aos que foram acometidos pela AIDS e assim por diante (Corrêa, 1989, p. 27).

E, depois disso, tudo aquilo que envolve um artista de rock and roll que seja passível de ser produzido e comercializado é transformado em produto de consumo em larga escala. Dentre tais produtos destacam-se, com grande ênfase, roupas, óculos, adornos, calçados, acessórios pessoais. Constatase, então, que não apenas a obra mas tudo o que se relaciona ao artista a partir da música que interpreta é consumido enquanto fatia de um processo de produção que interessa muito mais às estruturas de venda e lucro do que às de criação música.

A moda depende de sistemas para que sua ação corresponda à veiculação de ideias entre seus usuários, bem como ao agregamento de expressões de identidade ou de repulsa social. Isto porque o ato de vestir uma roupa típica de um determinado contexto ou situação significa transformar-se em veículo de um modo de ser, disseminando o mesmo estilo na generalidade de sua manifestação.

O rock and roll é vendido e consumido pela sua relação com a juventude e, ainda, surge à época denominada por Hobsbawm (1989) como os *anos dourados* – a década de 1950 – fase de grande ascensão do poder aquisitivo da classe média estadunidense. Mas se relaciona também, sobretudo, ao mercado de discos enquanto mercado de um produto cultural e à moda, tratada como uma decorrência similar nesse mercado (Corrêa, 1989).

Dificilmente poderia associar música, roupa e faixa etária em épocas anteriores ao *rock and roll*. Contudo, aquilo que sempre representou no

vestuário uma necessidade de agasalho e abrigo para o ser humano, por causa de uma oportunidade de consumo em larga escala e graças a um novo significado que se lhe imputou, acabou sendo transformado no principal elemento de identidade visual da década de 1950. “A roupa deixa de ser apenas um agasalho, para assumir essa identidade” (Corrêa, 1989, p. 13).

CONSIDERAÇÕES

Castanho (2013) ao analisar o papel do rock na formação da identidade social na capital paulista, explicita paradoxo das tradições e a mundialização da cultura que, a autora utiliza do pensamento de Ortiz, (1994, p. 22) “corresponde às mudanças estruturais dentro de uma sociedade diante da redução das extensões geográficas propostas pela globalização, sem culminar em uma homogeneização social”, esse gênero musical refletiu e reflete a identidade cultural paulistana das classes mais altas economicamente afirma a autora. Desse modo se faz possível uma transposição dessa perspectiva para a capital Amazonense.

A letra é algo pensado e pensar, neste caso, é fazer. Argumenta-se que esse momento inventivo é proveniente do quanto de palavras, experiências e capacidade de combinação teve o compositor. Este é o “letrar” da música, o compor de conteúdo. Isto vale também para a composição da melodia, mas com os elementos notas, experiências e capacidade de combinação. Na criação de uma música, a “apropriação do outro” na relação letra-melodia é ainda mais solúvel (Júnior, 2015, p. 18).

Desse modo, tomando por exemplo as obras musicais dos álbuns das bandas amazonenses como Espantalho, Zona Tribal e Renegados pelo Sistema em seu recorte de 2001 a 2022 com intervalos de tempo de uma média de 3 a 4 anos entre os discos, e a falta de trabalhos realizados acerca deste tema chama a necessidade de uma pesquisa de folego nestas obras que representam o cenário do Pop Rock e Punk Rock na Amazônia (na capital Manaus), podendo estas serem usadas ao se pensar a crítica social na Amazônia tendo o Rock como ferramenta didática, além do fato do Rock ter sua gênese em uma mulher negra, tornando o debate sobre apropriação cultural e invisibilidade do trabalho e das produções culturais negras pela indústria capitalista-cultural branca uma grande possibilidade em sala. A música, particularmente o rock, oferece aos alunos uma oportunidade de compreender a sociedade e estimula o pensamento crítico por meio da representação de fatos históricos, práticas e crenças. Os educadores podem incentivar a reflexão sobre questões sociais e culturais ao usar as letras das músicas como instrumento pedagógico, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BENNETT, Roy. **UMA BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA**. RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR ED. 1986.

BITTENCOURT, CIRCE M. FERNANDES. **ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS**. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **O QUE É EDUCAÇÃO**. SÃO PAULO: EDITORA BRASILIENSE, 2002.

BRITO, TECA ALENCAR DE. **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO**

CANCLINI, NÉSTOR GARCÍA. **CULTURAS HÍBRIDAS: ESTRATÉGIAS PARA ENTRAR E SAIR E SAIR DA MODERNIDADE**. SÃO PAULO: EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019.

CASTANHO, IVI MATOS. **O ROCK BRASILEIRO E SUA PARTICIPAÇÃO NA IDENTIDADE CULTURAL PAULISTANA**. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO –UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA, INFORMAÇÃO E CULTURA, 2013.

CORRÊA, T. G. **ROCK, NOS PASSOS DA MODA**. 1^a ED. CAMPINAS: EDITORA PAPIRUS, 1989.

DE PAULA, FABIANA. **MULHERES NO ROCK: POR QUE AINDA SOMOS TÃO POUCAS?**. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO –UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA, INFORMAÇÃO E CULTURA, 2015.

FERREIRA, MARTINS. **COMO USAR A MÚSICA NA SALA DE AULA**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 3^a ED. 2002.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1987

GUIMARÃES, FELIPE FLÁVIO FONSECA. **DO SURGIMENTO DO ROCK À SUA DIFUSÃO PELO MUNDO A APROPRIAÇÃO DO ROCK NO BRASIL ATRAVÉS DAS VERSÕES DE MEADOS DA**

DÉCADA DE 1950 A MEADOS DA DÉCADA DE 1960. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS –UNIMONTES, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL/PPGDS, 2013.

HENTSCHKE, LIANE; DEL BEN, LUCIANA. AULA DE MÚSICA: DO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA. In: HENTSCHKE, LIANE; DEL BEN, LUCIANA, (ORG). ENSINO DE MÚSICA: PROPOSTAS PARA PENSAR E AGIR EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: MODERNA, 2003. CAP. 11. P. 176-189.

HERMETO, MIRIAM. **CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA: PALAVRAS SONS, E TANTOS SENTIDOS.** BELO HORIZONTE: AUTENTICA EDITORA, 2012.

JÚNIOR, ROGÉRIO GALENO DO NASCIMENTO. **O ROCK BRASILIENSE DOS ANOS 80 NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO URBANO: PERSPECTIVA DE FOMENTAÇÃO DO TURISMO CULTURAL.** DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL EM TURISMO) – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA (ORG.). **PESQUISA SOCIAL. TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE.** 18. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2001.

NAPOLITANO. MARCOS. **HISTÓRIA & MÚSICA.** BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2002.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADES E SABERES DA DOCÊNCIA. In: PIMENTA, SELMA GARRIDO. (ORG.). **SABERES PEDAGÓGICOS E ATIVIDADE DOCENTE.** SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 1999.

SCHWENGBER, MARCOS. DELLANDREA, GABRIEL, GIRARDI. DENNYS ROBSON. PINTO, ANTÔNIO JOAQUIM. A MÚSICA NA COMPREENSÃO ESTÉTICA DE ARTHUR SCHOPENHAUER. **REVISTA FILOSÓFICA SÃO BOAVENTURA, PARANÁ,** V. 11, N. 1, P.75-92, JAN./JUN. 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAFILOSOFICA.SAOBOAVENTURA.EDU.BR/FILOSOFIA/ARTICLE/VIEW/48](https://revistafilosofica.saoboaeventura.edu.br/filosofia/article/view/48). ACESSO EM: 10 JUN. 2023.

VALENTE, HELOÍSA DE ARAÚJO DUARTE. MÚSICA É INFORMAÇÃO: MÚSICA E MÍDIA A PARTIR DOS CONCEITOS DE R. MURRAY SCHAFER E PAUL ZUMTHOR. (89-106). In: **DISCURSOS SÍMBÓLICOS DA MÍDIA.** RAFAEL SOUZA SILVA (ORG). EDIÇÕES LOYOLA: SÃO PAULO, BRASIL, 2005.

HENTSCHKE, LIANE; DEL BEN, LUCIANA. AULA DE MÚSICA: DO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA. In: HENTSCHKE, LIANE; DEL BEN, LUCIANA, (ORG). ENSINO DE MÚSICA: PROPOSTAS PARA PENSAR E AGIR EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: MODERNA, 2003. CAP. 11. P. 176-189.

SISTEMA EDUCATIVO EN BRASIL COMO CONSOLIDACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Carmen Pineda Nebot

Licenciada en Ciencia Política y de la Administración (UAM)

Licenciada en Derecho (UCM)

Resumen: Brasil, ante los resultados negativos alcanzados en educación, se encuentra en estos momentos con el reto de realizar cambios en su política educativa, con el objetivo no solo de mejorarlos sino de conseguir que está sea más equitativa. Conocer la equidad del sistema educativo brasileño ha sido el objetivo del trabajo, para lo cual se ha utilizado una metodología mixta de investigación. Utilizando como referencia principal los resultados del Informe PISA 2023, tanto en lo referente a Brasil como a los otros países utilizados para la comparación. El resultado final es que el sistema educativo brasileño no es equitativo y que son necesarios cambios importantes.

Palabras claves: Educación; Calidad; Equidad; PISA.

Abstract: Brazil, given the poor results achieved in education, is currently faced with the challenge of making changes to its educational policy, with the aim of not only improving them but also making it more equitable. Knowing the equity of the Brazilian educational system has been the objective of the work, for which a mixed research methodology has been used. Using the results of the PISA 2023 Report as the main reference, both in relation to Brazil and the other countries used for comparison. The end result is that the Brazilian educational system is not equitable and that changes are necessary important.

Keywords: Education; Quality; Equity; PISA.

INTRODUCCIÓN

La educación es mucho más que una necesidad básica pues constituye un grupo de bienes que forman parte del capital social y cultural de los individuos (Bracho, 2009). También es un ingrediente importante para producir una ciudadanía informada, mejorando la capacidad de cada persona para obtener y ejercer derechos humanos y políticos, así como su capacidad para adaptarse a entornos cambiantes (Fernandez *et al.*, 2024). Además, cuanto más altos son los niveles de educación de un país, mayor es su crecimiento económico y su desarrollo territorial. Según distintas investigaciones se ha constatado que cada año adicional de educación se relaciona directamente con un incremento del 18% del Producto Interno

Bruto (PIB) per cápita y trae aparejado un aumento del 10% en los ingresos personales (UNICEF, 2015). Eso significa que invertir en educación en países en desarrollo no sólo es correcto desde el punto de vista de los derechos humanos, sino que constituye una medida eficaz y con buen sentido económico. Por ello los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial) y los defensores de derechos humanos han comenzado a recomendar a los países en vías de desarrollo la incorporación de la equidad en educación, pues la consideran como la mejor forma de lograr un crecimiento sostenible y de disminuir la pobreza (Pérez, 2004).

Brasil, pese a su complejidad y desigualdad, ha realizado durante años esfuerzos con el fin de incorporar al sistema educativo a los sectores de población con mayor riesgo de exclusión, habiendo obtenido grandes avances en la universalización de la educación básica, con lo cual ha adelantado en igualdad, pero en cambio no ha conseguido que los servicios educativos sean de calidad y que “sean para todos según sus necesidades” con el fin de atender las desigualdades entre sujetos, grupos sociales y territorios. En cambio, en otros aspectos los resultados han sido muy negativos, al no haber conseguido cumplir el 86% de las metas del Plan Nacional de Educación 2014-2024 y haber sufrido un retroceso en el 45% de ellas (Pineda, 2023). Brasil, por tanto, se encuentra en estos momentos con el reto de realizar cambios en su política educativa con el objetivo no solo de recuperar el tiempo perdido sino además conseguir que la educación que proporcione a sus ciudadanos sea una educación de calidad en la que se tenga en cuenta las características de la población y los territorios.

El nuevo desafío del sistema educativo brasileño, pues, es lograr que la distribución del servicio no sólo sea igualitaria sino también justa, de calidad y que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben (González, 2004). Que no acentúe las diferencias, sino que sirva de instrumento para la integración social. El discurso político en estos momentos no debe concentrarse únicamente en defender la igualdad educativa, ya que cuando se considera a todos por igual se produce un trato desigual a los más desfavorecidos, sino en argumentar la necesidad de definir y utilizar el concepto de equidad en educación, por ser este más amplio e integral.

En este artículo hablaremos del concepto y características de la equidad educativa, posteriormente utilizaremos los datos del nuevo informe PISA 2022 para conocer la situación de la equidad educativa en Brasil y por último realizaremos unas recomendaciones sobre el tema. Sin olvidarnos de indicar, como también haremos más tarde, un problema importante con el que nos hemos encontrado al analizar los datos de PISA Brasil 2022: no existen datos desagregados por estados, como si ocurre en otros países descentralizados.

Solo se encuentran datos desagregados por regiones del país, lo que dificulta el análisis teniendo en cuenta las desigualdades que existen entre los estados.

Ante la pregunta de investigación que nos hemos hecho: ¿El sistema educativo brasileño es equitativo?, la respuesta es que no. El gran esfuerzo que se ha realizado para conseguir la igualdad educativa para las personas y los territorios, lo único que se ha conseguido es crear una mayor desigualdad. Al tratar igual a los desiguales se promueve la desigualdad, por ello creemos que existe la necesidad de instrumentar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad, para dar más a quienes menos tienen. En virtud de ello el debate se reconfigura y cobra fuerza alrededor del concepto de equidad. La equidad es más justa que la igualdad pues ejerce una acción compensadora, además de ser conceptualmente superior a la igualdad, pues compensa la desigualdad

DESARROLLO TEXTUAL

Hablar de equidad es aún un territorio poco claro y certero. La principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con otros tres conceptos de enorme importancia social: por un lado, el de igualdad; por otro el del cumplimiento del derecho y la justicia, y por último, el de inclusión (Bracho y Hernández, 2009).

Equidad e igualdad son conceptos ampliamente interrelacionados, pero no sinónimos, siendo el de equidad más complejo al permitir por principio ciertas desigualdades. El concepto de equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. No obstante, la equidad también requiere que ciertos bienes sean distribuidos inicialmente en proporciones iguales (Bracho y Hernández, 2009).

En la tabla 1 podemos apreciar más sistemáticamente las diferencias que existen entre la igualdad y la equidad.

Tabla 1: Diferencias entre Igualdad y Equidad

No.	Igualdad	Equidad
1	Tratamiento igual para todos. Tratar igual a los que son diferentes. La diferencia entre las personas no justifica que el Estado las trate diferente.	Tratamiento diferenciado ¿Igualdad en qué?
2	Toma en cuenta variables endógenas	Toma en cuenta variables exógenas
3	El Estado como defensor de la libertad	El Estado garante de la igualdad de oportunidades para actuar la libertad
4	Justifica la libertad y el mérito	Propone una justicia distributiva
5	Justifica las desigualdades	Desigualdades Inevitables que deben ser tomadas en cuenta
6	Redistribución de la riqueza	Distribución justa, por tanto, desigual
7	Siempre existen desigualdades	Son permisibles si traen beneficios a los más desfavorecidos
8	Esfuerzo propio	Esfuerzo propio y recursos compensadores.
9	Resultados diferentes en función de su esfuerzo	Resultados iguales para los que tengan el mismo esfuerzo
10	Igualdad de capacidades	Igualdad de capacidades
11	Se enfoque en igualdad para lograr los deseos (fines) de los individuos	Se enfoque en la igualdad de los medios y los fines

Fuente: Ochoa (2023)

La igualdad educativa se justifica en aspectos tales como que todos los educandos tienen un derecho igual a una educación básica de calidad¹; debido a que, por un lado, el derecho a la educación es igual para todos, y por otro, a que todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Un reclamo de las sociedades democráticas ha sido la igualdad de oportunidades educativas. En un principio, puede parecer que el problema se resuelve aplicando el denominado enfoque de la oferta, en el cual se brinda la igualdad de condiciones en el ingreso, la igualdad de infraestructura educativa, la igualdad en los procesos pedagógicos y la igualdad en la evaluación de los aprendizajes. Ello significa un avance porque en Brasil existen condiciones desiguales y los más pobres, en especial los que habitan en zonas rurales, tienen instalaciones educativas de menor calidad,

¹ Una educación básica de calidad es aquella que logre la formación integral de las personas, mediante el desarrollo de capacidades o habilidades básicas y la promoción de actitudes, así como valores, que contribuyan a mejorar las condiciones y la calidad de las personas.

profesores menos preparados y la financiación por alumno es menor. Sin embargo, cuando se dan condiciones de igualdad, los alumnos provenientes de las clases menos favorecidas llegan a la escuela socializados con una cultura previamente adquirida y reforzada por el entorno en el cual viven, configurando un hábitat que los coloca en condiciones de desventaja

Hay, por tanto, que tener en cuenta el contexto en el que viven las personas ya que este incide y define sus preferencias (necesidades básicas e instrumentales), marca sus capacidades sociales y cognitivas; así como la capacidad para ejercer derechos y libertades (Bracho y Hernández, 2009). Investigaciones realizadas muestran que el origen social y al capital cultural de los estudiantes es el principal factor explicativo de los resultados y del éxito escolar (Olguín, 2024). Otras demuestran que existe una fuerte relación entre las características de las escuelas y el clima socio- familiar en el que los estudiantes se desenvuelven y en la motivación de los estudiantes a continuar sus estudios (Olguín, 2024).

No basta entonces que las personas (niñas y niños) de los sectores sociales más desfavorecidos entren en el sistema, sino que el Estado debe hacer un esfuerzo extra para compensar las desventajas en el capital cultural con el que ellos ingresan. La equidad se refiere a la importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desfavorecidos (Ortega, 2003). Debe haber una desigualdad cuantitativa de insumos en favor de los grupos en desventaja (Martínez Rizo, 1992, p. 66). La fundamentación se basa en el principio de proporcionalidad solidaria (Latapí, 1993, p. 35) orientado a fortalecer a los más débiles, bajo criterios de discriminación positiva o de focalización.

Además, el concepto de igualdad es inadecuado si se usa como sinónimo de identidad, uniformidad y homogeneidad para realidades concretas, procesos o acciones. Por ejemplo, si el concepto de igualdad se utiliza para defender el imponer a todos los educandos currículos exactamente iguales, ritmos iguales de enseñanza y de aprendizaje, pruebas idénticas y exámenes idénticos, procesos idénticos de evaluación competitiva y meritocrática para medir los grados de asimilación de los currículos académicos; ya que, la igualdad no sería justa ni inclusiva. Un tratamiento igualitario solo sería justo si los estudiantes fueran idénticos, pero no lo son ni genética, social, ni culturalmente y al no considerar sus carencias, limitaciones y discapacidades la igualdad genera marginación, exclusión e injusticia (Bracho y Hernández, 2009).

La equidad debe, por consiguiente, ser un objetivo fundamental de la política educativa, un principio ético asociado al concepto de justicia y un término normativo según el cual todas las personas, independientemente de su origen, deben tener la oportunidad de desarrollar todo su potencial, como

se señala en los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas desde 2015 (CEO, 2023b).

Pero la equidad educativa no significa que todos los estudiantes deban lograr los mismos resultados; de hecho, como ocurre en la sociedad, es de esperar cierto grado de variación en los resultados de los estudiantes en cualquier sistema educativo, incluso en los muy igualitarios. De la misma forma, el objetivo de las políticas orientadas a la equidad no es limitar el rendimiento académico de los estudiantes ni “simplificar” los sistemas educativos para que produzcan resultados homogéneos, sino ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Las políticas que mejoran la equidad en la educación son aquellas que nivelan el campo de juego entre estudiantes de diferentes clases sociales (España, 2023).

El problema con el que nos encontramos es que la igualdad es mucho más fácil de medir que la equidad, a pesar de que está es conceptualmente superior, al implicar una desigualdad compensatoria positiva (Cruz, 2017). En economía de la educación se reconocen dos tipos de equidad: la horizontal y la vertical. La equidad horizontal implica que los recursos asignados a cada zona escolar deben ser similares en infraestructura, financiamiento, tipo y calificación de profesores, número de alumnos por profesor y deben tener un gasto por alumno equivalente independientemente del nivel socioeconómico, educación y riqueza de la población meta. A esta equidad se le denomina como igual tratamiento de los iguales. En tanto que la equidad vertical consiste en dar más a aquellas zonas escolares en las cuales el coste de vida es más alto, pero también se deben otorgar recursos adicionales para realizar esfuerzos compensatorios como mejorar el capital cultural de los alumnos o corregir desventajas sociales, lo cual se conoce como tratamiento desigual de los desiguales (Cruz, 2017). Desde un punto de vista conceptual la equidad educativa se deriva de ambos tipos de equidad: primero se debe establecer una financiación y distribución de los recursos en condiciones de igualdad para todas las zonas escolares y luego se deben entregar otros recursos adicionales para las acciones compensatorias. Sin embargo, se carece de un consenso sobre cómo deben medirse ambos tipos de equidad y cuántos recursos adicionales deben asignarse para las acciones compensatorias (Toutkoushian y Michael, 2007). Un tercer tipo de equidad es el que el informe de la Unesco titulado “Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 Countries” (Sherman y Poirier, 2007) denomina oportunidades educativas iguales que se refiere a la posibilidad de que los estudiantes provenientes de diferentes estratos socioeconómicos tengan iguales oportunidades de éxito en los estudios.

Una de las acepciones que se puede dar al concepto de equidad educativa es la de igualdad en los resultados. Si bien este enfoque no está exento de

cierta controversia (Murillo, 2004), sí permite hacer, de manera sencilla, una primera aproximación para caracterizar el grado de igualdad en los distintos sistemas educativos a partir de los datos de PISA. Así, en un sistema educativo equitativo en el que todo el alumnado saque resultados similares, la dispersión de los resultados será pequeña, en cambio sí es grande es poco equitativo (España, 2023).

Uno de los sistemas de medida integral de la equidad es el estatus socioeconómico y cultural que sirve para medir, de una forma más sistemática que otros procedimientos, el acceso que tienen los estudiantes al capital económico, social y cultural de las familias y a la posición social de la familia o el hogar del estudiante (Avvisati, 2020; Cowan *et al.*, 2012; Willms y Tramonte, 2015). El ISEC, utilizado en las evaluaciones de PISA, es una puntuación compuesta que combina en una sola la información de tres componentes: el nivel educativo más alto de los padres (índice PARED1); el estatus ocupacional más alto de los padres (índice HISEI1); y las posesiones del hogar (índice HOMEPOS1, que es un indicador de la riqueza familiar). Este índice se construyó por primera vez en 2000 para medir la equidad en los sistemas educativos.

Uno de los principales indicadores de equidad en la educación en PISA es el llamado gradiente socioeconómico, que es una medida de la relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento a partir de un modelo de regresión, donde una asociación más fuerte significa menos justicia (por lo tanto, menos equidad) (Willms, 2006). Cuanto más alto es el coeficiente de determinación, es decir, cuanto mayor sea el porcentaje de variabilidad explicado por el ISEC en los resultados, menor es el nivel de equidad del sistema educativo. En promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos obtuvieron 93 puntos más en matemáticas que los estudiantes desfavorecidos. La brecha entre estos dos grupos de estudiantes es superior a 93 puntos en 19 países de la OCDE y/o UE, mientras que en ningún país la brecha es inferior a 55 puntos. En Brasil es de 77 puntos.

Aunque la brecha varía entre los países, los datos de PISA muestran que aquellos individuos que poseen ventajas a nivel socioeconómico tienden a superar a los más desfavorecidos. Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos realizados por los países las desigualdades socioeconómicas siguen influyendo en los resultados educativos de las niñas y los niños (Torche, 2018; Chmielewski, 2019; Eriksson *et al.*, 2021). Apreciándose en América Latina una brecha amplia en el estatus socioeconómico de varios países: Panamá, Colombia, México, Costa Rica y Brasil (en orden descendente) (Forero, 2023, p. 09).

Pero esa relación entre resultados educativos y status socioeconómico de las familias no es determinista. Algunos estudiantes son capaces de romper el ciclo de desventajas, vencer las probabilidades en su contra y lograr mejores resultados en PISA de lo que se hubiera esperado por su status socioeconómico, son los llamados “estudiantes con resiliencia”² (OCDE, 2018). De los siete países analizados en este trabajo tres de ellos (Chile, España y Uruguay) están en Matemáticas por encima de la media de la OCDE (10%) y cuatro por debajo (Argentina, Brasil, Portugal y Perú) en el porcentaje de estudiantes resilientes.

Otro indicador importante de equidad, así lo señala PISA, es la diferencia de género. Las disparidades de género en el rendimiento a los 15-16 años pueden tener, como señaló la OCDE (2015) consecuencias a largo plazo para el futuro personal y profesional de chicas y chicos. Las diferencias de género en los resultados no se explican por la capacidad innata; en cambio, los contextos sociales y culturales refuerzan actitudes y comportamientos estereotipados que, a su vez, están asociados con diferencias de género en el rendimiento escolar (OCDE, 2015). Las chicas tienden a comportarse mejor en clase, obtener mejores calificaciones, dedicar más tiempo a hacer los deberes y leer por placer en su tiempo libre (OCDE, 2019), pero también tienen menos probabilidades de repetir curso. En cambio, son más propensas que los chicos a sufrir ansiedad ante las matemáticas y, por ello, creen que no pueden tener éxito en tareas centradas en matemáticas y ciencias (OCDE, 2015).

La magnitud de la brecha de género en el rendimiento académico varía según los países, pero en las últimas décadas, muchos países han logrado avances significativos en su reducción en el sistema educativo (Van Bavel, Schwartz y Esteve, 2018). Pero a pesar de ello sigue repitiéndose el mismo atrón, en las matemáticas a favor de los chicos y en lengua a favor de las chicas.

Considerar que un sistema educativo es más o menos equitativo depende de en qué medida sea capaz de conseguir que el rendimiento de sus estudiantes este marcado por sus capacidades y no por circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia y Simancas, 2018). Atendiendo a una concepción más amplia, se pueden identificar dos dimensiones en la equidad de un sistema educativo: la tendencia a la igualdad, que consiste en reducir y paliar las circunstancias sociales y personales (tales como el estatus socioeconómico y cultural — medido por el ISEC (Índice del estatus social, económico y cultural) —, el género o el origen étnico) para que

² En PISA se define al estudiante académicamente resiliente como estudiante que se encuentran en el cuarto inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS) en su país, pero que obtuvo una puntuación en el cuarto superior.

no constituyan un obstáculo a la hora alcanzar el máximo potencial educativo de los estudiantes; y la inclusión, que consiste en garantizar un estándar mínimo educativo para todos, independientemente de su capacidad (Field, S. *et al.*, 2007).

METODOLOGÍA

Para la realización del análisis se ha utilizado una investigación mixta cualitativa-cuantitativa, al creer que está puede proporcionar una comprensión más completa y exhaustiva del problema de investigación (Neves, Vinholte y Camargo Júnior, 2021). La metodología utilizada ha combinado diversas técnicas de investigación consistentes en un análisis bibliográfico y documental sobre el tema y un análisis de datos educativos brasileños tanto gubernamentales como de otras organizaciones. Teniendo como referencia principal el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés), conocido más coloquialmente como Informe Pisa. En concreto el Informe Pisa de 2022, que se presentó a finales de 2023 debido al retraso sufrido por pandemia de covid-19.

PISA nace en el año 2000, promovido por la OCDE, con el objetivo de evaluar cada tres años en qué medida los estudiantes de 15 años, que están cerca de completar su educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades clave que son esenciales para participar de forma plena en las sociedades modernas (OCDE, 2022). Brasil ha participado desde el principio en el proyecto.

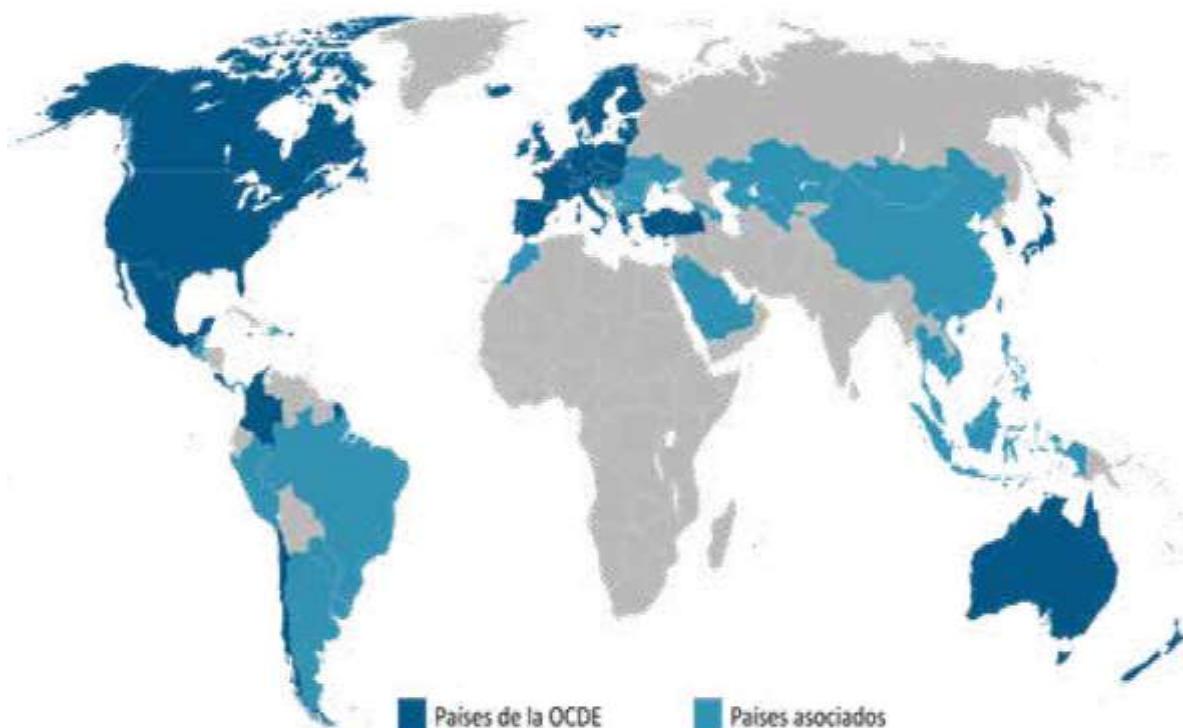
En cada ciclo de PISA, además de los tres ámbitos básicos (matemáticas, lengua y ciencias), se introduce un nuevo dominio de evaluación, llamado ámbito innovador. Este ámbito innovador se centra en competencias interdisciplinarias del siglo XXI. En 2018, el ámbito innovador fue la competencia global, que mide la capacidad de cada estudiante para interactuar con el mundo más amplio que les rodea, comprender y apreciar diferentes perspectivas, y colaborar con personas diferentes a ellos. En 2022 ha sido el pensamiento creativo y en 2025 será el aprendizaje en el mundo digital (OCDE, 2022). Además de los dominios cognitivos, incluye cuestionarios de antecedentes que proporcionan información sobre los estudiantes (sus orígenes, sus actitudes, sus tendencias y creencias, sus hogares, su escuela y sus experiencias de aprendizaje), y sobre el equipo directivo del centro educativo (recursos y organización de la escuela y el entorno de aprendizaje). Además, hay cuestionarios opcionales para las familias (participación en la escuela y en el aprendizaje de los estudiantes) y

el cuerpo docente (antecedentes, educación, creencias y actitudes y prácticas docentes) (CEOE, 2023^a).

En PISA participan además de los países de la OCDE otros países que no lo son, habiendo aumentado el número de 79 en 2018 a 81 en 2022. En la figura 1 podemos apreciar en un mapamundi los países participantes. El número total de estudiantes participantes ha sido de 690.000, de ellos 10.798 estudiantes de 599 escuelas de Brasil (España, 2023).

Los datos facilitados por PISA no solo sirven para realizar y complementar diagnósticos de los sistemas educativos de los países, y en este caso concreto, de su equidad (Gortazar, 2019) sino también como instrumento de análisis comparado de los sistemas educativos. Como no nos es posible en este trabajo comparar los datos de todos los países hemos elegido dos países de la Unión Europea (España y Portugal) y cinco países de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Perú y Uruguay). Y como indicadores hemos elegido las desigualdades educativas territoriales y de dependencia administrativa de los colegios, los diferentes niveles de disparidad dentro de la población estudiantil y la brecha de género.

Figura 1: Mapamundi países participantes PISA 2022



Fuente: España (2023)

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

Lo primero que queremos señalar, por su importancia, al analizar los datos de PISA 2022 de Brasil es que estos solo se han facilitado por regiones y no por estados como en otros países descentralizados (por ejemplo, España), lo cual dificulta conseguir tener una imagen más clara de la situación para poder tomar medidas. El tamaño y el perfil de los alumnos de la muestra tampoco lo facilita. El 96,5 % son de áreas urbanas, el 76,4 de municipios del interior y el 73% de escuelas estaduales. Ello en un país con reconocidas desigualdades no solo sociales y económicas sino también territoriales. El propio Ministro de Educación, Camilo Santana, en la presentación de los resultados de PISA 2022 en la sede del Ministerio señaló que: “En el próximo Pisa, queremos evaluar por estados, para que podamos tener un panorama más exacto. Todas nuestras acciones están enfocadas en la reducción de la desigualdad e inclusión. Queremos que la muestra del próximo Pisa sea de 40.000 alumnos”, lo que supone el reconocimiento de los problemas que señalamos.

Las desigualdades territoriales se aprecian claramente en los resultados conseguidos por los alumnos en cada una de las regiones y materias. Las regiones con medias más bajas en las tres materias son la Norte y Nordeste, regiones con peores datos económicos y de desarrollo. Existiendo una diferencia de puntos entre el sur, con medias más altas, y el norte de 41 en ciencias, 45 en lengua y 37 en Matemáticas.

En Ciencias, aunque han subido Brasil 2 posiciones desde la última evaluación de 2018, de la posición 64 a la 62, la diferencia entre el Norte y el Sur es de 40 puntos y de 33 posiciones en el ranking mundial. El mejor resultado se consiguió en Lengua, donde se subieron cinco posiciones de 2018 a 2022 (del 57º al 52º), pero sin embargo la distancia entre el Sur y el Norte fue de más de 30 posiciones en el ranking mundial. En Matemáticas, con la peor nota (con una media de 379 puntos), aunque en comparación a 2018 subieron 6 posiciones (del 71º al 65º), la diferencia entre la media del Sur y el Norte fue de 37 puntos, lo que representa una distancia de 22 posiciones en el ranking mundial. Como se puede apreciar existe una gran distancia entre esas dos regiones de Brasil.

Tabla 2: Resultados Pisa 2022 por materias y regiones

Región	Ciencias	Lengua	Matemáticas
	Media	Media	Media
Norte	380	382	357
Nordeste	386	392	363
Sur	421	427	394
Sudeste	413	420	388
Centro-Oeste	411	424	384
Brasil	403	410	379

Fuente: OCDE (2023c)

Si comparamos a Brasil (tabla 3) con los otros países analizados vemos que en las tres materias está muy por debajo de la media de la OCDE. Respecto a los otros países de América Latina analizados nos encontramos que en Matemáticas tiene la media más baja junto con Argentina (379), en Lengua su media es muy similar a Colombia y Perú siendo Argentina el país que tiene una media más baja y por último en Ciencias es junto a Argentina y Perú el país que tiene una media más baja. Brasil, Argentina y Perú son los países que tienen medias bajas en las tres materias.

Si comparamos los datos de estos siete países con los de la región Norte de Brasil vemos que las diferencias son aún mayores.

Tabla 3: Resultados Pisa 2022 por materias y países

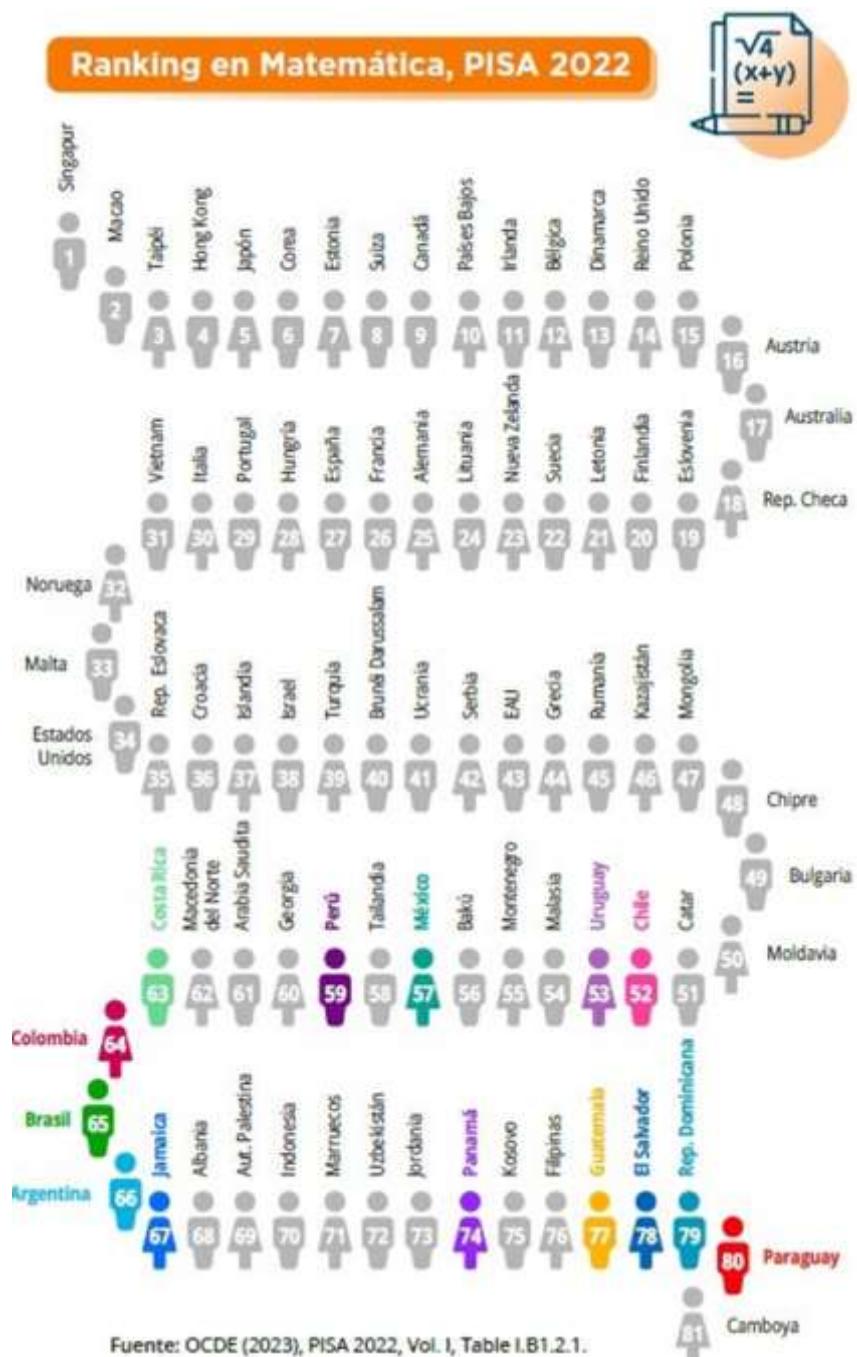
Países	Ciencias	Lengua	Matemáticas
	Media	Media	Media
Brasil	403	410	379
España	485	474	473
Portugal	484	477	472
Media OCDE	485	475	472
Chile	444	448	412
Uruguay	435	430	409
Perú	403	408	391
Argentina	403	401	379
Colombia	411	409	383

Fuente: OCDE (2023c).

Si revisamos en la imagen 1 el ranking de países en Matemáticas, materia elegida como prioritaria en esta edición, nos encontramos que Brasil está en el puesto 65 por detrás de Chile (52), Uruguay (53) y Perú (59), solo

Argentina, en el puesto 66, está por detrás de Brasil. Los dos países de la Unión Europea, España y Portugal, se encuentran en puestos más altos, 27 y 28 respectivamente. Lo que supone que Brasil se encuentra en esa materia en una posición retrasada y que necesita hacer un mayor esfuerzo en los próximos años (OCDE, 2033b).

Figura 1: Ranking en matemáticas PISA 2022



Los datos de PISA 2022 también demuestran desigualdad cuando se refieren a las medias de las materias por dependencia administrativa de las escuelas (tabla 4). En la tabla se aprecia que las medias más bajas son para las escuelas municipales y estatales y las más altas para las privadas y federales. En las zonas rurales la mayor parte de las escuelas son municipales y algunas estatales, en cambio en las zonas urbanas son la mayoría estatales y privadas. Las regiones Norte y Nordeste son las que tienen una mayor población rural en Brasil, alrededor de un cuarto de su población (IBGE, 2022). La brecha en oportunidades y resultados educativos entre áreas urbanas y rurales es un problema generalizado en toda América Latina (Fernandez *et al.*, 2024).

Si vemos la distancia en las posiciones de las escuelas según sean públicas o privadas vemos que en el caso de las Ciencias las públicas están en la posición 64 y las privadas en el 20, en Lectura las públicas en el 58 y las privadas en la posición 11 y en Matemáticas las públicas están en la posición 69 y las privadas en la 38. Ello viene a demostrar que no existe una igualdad entre los dos tipos de enseñanza, más cuando suele existir una diferencia en el nivel económico de las familias de los alumnos (CEO, 2023c). Asistir a una escuela pública es especialmente negativo en Brasil, donde el niño promedio en una escuela pública obtiene una puntuación casi 101 puntos por debajo del obtenido por un niño en una escuela privada (Fernandez *et al.*, 2024).

Tabla 4: Resultados Pisa 2022 por materias y por dependencia administrativa

Dependencia administrativa	Ciencias	Lengua	Matematicas
	Media	Media	Media
Federal	467	474	433
Estadual	394	402	370
Municipal	326	331	320
Privada	493	500	456
Brasil	403	410	379

Fuente: OCDE (2023c)

Pero no basta con fijarse en el rendimiento medio para interpretar la situación educativa de un país. Hay países que tienen un rendimiento medio similar, pero pueden tener diferentes niveles de disparidad dentro de la población estudiantil. Un ejemplo de ello es el caso de Brasil y Colombia que, aunque tienen puntuaciones medias parecidas tienen en cambio diferencias entre rendimientos, siendo peores en el caso de Brasil. Conocer estos datos puede facilitar a los responsables de educación la formulación de políticas que

reduzcan las disparidades y poder de esa forma proporcionar una educación de calidad a todas las personas (Forero, 2023, p. 08).

Como se puede apreciar en la tabla siguiente Brasil junto con Argentina son los países con una brecha mayor entre los estudiantes con mayor rendimiento (10% con las puntuaciones más altas) y los estudiantes con menor rendimiento (10% con las puntuaciones más bajas). Siendo los dos países de la UE, España y Portugal, en los que existe menos diferencia.

Tabla 5: Mayor y menor rendimiento porcentual en matemáticas, lectura y ciencias en varios países

	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Bajo rendimiento	Alto rendimiento
	Matemáticas	Matemáticas	Lectura	Lectura	Ciencias	Ciencias
Brasil	73	0	50	2	55	0
Media OCDE	31	9	26	7	24	7
España	27	6	24	5	21	5
Portugal	30	7	22	5	23	5
Chile	56	1	34	2,5	36	2
Colombia	29	0	49	1	49	1
Uruguay	57	1	41	2	41	2
Perú	66	0	50	1	53	0,5
Argentina	73	0	54	1	54	0,6

Fuente: OCDE (2023c)

Otro indicador de equidad que se señala en PISA 2022 y que hemos analizado en este trabajo es la diferencia de género. Como ya se señalaba en el PISA 2015 las disparidades de género en el rendimiento a los 15-16 años pueden tener consecuencias a largo plazo para el futuro personal y profesional de los jóvenes.

La disparidad de género en Matemáticas y Lengua varía de forma inversa entre niños y niñas en casi todos los países. En los países de la OCDE los chicos superan a las chicas en Matemáticas por nueve puntos y las chicas superan a los chicos en veinticuatro puntos por promedio en Lengua (CEOE, 2023b). En ciencias la diferencia no es significativa. Brasil es el país analizado de América Latina en el que la diferencia más se aproxima a los dos países de la UE incluidos en la comparación. En Ciencias las diferencias por género no aparecen tan acentuadas y varían más por países.

Tabla 6: Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas, lectura y ciencias según género y países

Matemáticas			Lengua			Ciencias			
PAÍS	Chicos	Chicas	Diferencia	Chicos	Chicas	Diferencia	Chicos	Chicas	Diferencia
Brasil	383	375	8	402	419	-17	406	400	6
España	478	468	10	462	487	-25	487	482	5
Portugal	477	467	10	466	487	-21	484	485	-1
Chile	420	403	17	445	451	-6	450	436	14
Uruguay	414	403	11	423	438	-15	440	431	9
Perú	399	384	15	404	412	-8	415	401	14
Argentina	383	372	11	394	408	-14	409	403	6
Colombia	387	378	9	403	414	-11	414	408	6

Fuente: OCDE (2023c)

En los países de la OCDE la proporción de alumnos con alto rendimiento en Matemáticas es mayor en los chicos (11%) que en las chicas (8%), mientras que en Lengua es ligeramente mayor en las chicas (8%) que en los chicos (6%) (CEOE, 2023b). En Brasil, cuando se trata de los estudiantes con mejor rendimiento, la proporción es semejante entre chicas y chicos. En cambio, la proporción de estudiantes con bajo rendimiento es menor en matemáticas entre los chicos (71%) que entre las chicas (76%) y, en lengua, sin embargo, la proporción es menor entre las chicas (47% de las chicas y 54% de los chicos obtuvieron una puntuación en lectura por debajo del nivel 2).

RECOMENDACIONES

Como se puede apreciar tanto por los resultados del PNE 2014-2024 como por los de Informe PISA 2022 la educación brasileña necesita en estos momentos realizar cambios en su política educativa. Cambios que deben tener en cuenta que no basta con mejorar el sistema educativo como si fuese una institución aislada de su entorno social, sino más bien al contrario.

Es necesaria una educación dirigida a los distintos ciudadanos y territorios que conforman Brasil, una educación que represente y ponga en valor las culturas, las luchas y las resistencias y que estimule el desarrollo territorial multidimensional (económico, político, social, cultural, ambiental etc.) basado en el modo de vida y trabajo de los distintos grupos de población.

Para conseguirlo esa política educativa debe tener un enfoque de equidad, ya que ella reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas. Por ello, se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos.

Un mayor nivel de equidad en un país tan desigualdad como Brasil implica ayudar a que los niños aprendan, concentrar la enseñanza en aspectos sustantivos, avanzar hacia un currículo abierto y reforzar la flexibilidad de los sistemas educativos. Y pasar de una transmisión frontal del conocimiento —que empobrece el aprendizaje sobre todo en las escuelas con menos insumos educativos— a un aprendizaje personalizado, constructivo y grupal.

Para conseguir ese mayor nivel de equidad es necesario un enfoque sistemático que articule programas sociales con la escuela y el empleo, fortalezca culturalmente a los que lo requieran y ayude a los jóvenes a desarrollar una identidad que los impulse a trascender las limitaciones del entorno.

Sabemos que es un camino largo y difícil y con muchas dificultades, pero es inevitable si se quiere que Brasil sea un país cohesionado socialmente, con un mayor desarrollo y menos desigualdad.

REFERENCIAS

AVVISATI, FRANCESCO. THE MEASURE OF SOCIO-ECONOMIC STATUS IN: **PISA: A REVIEW AND SOME SUGGESTED IMPROVEMENTS, LARGE-SCALE ASSESSMENTS IN EDUCATION**, VOL. 8, Nº 1, 2020. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S40536-020-00086-X](https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x).

BRACHO GONZÁLEZ TERESA Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ JIMENA. **EQUIDAD EDUCATIVA: AVANCES EN LA DEFINICIÓN DE SU CONCEPTO**. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. MÉXICO, 2009.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **NOTAS SOBRE O BRASIL NO PISA 2022**. BRASÍLIA, DF: INEP, 2023.

CHMIELEWSKI, ANNA K. THE GLOBAL INCREASE IN: **THE SOCIOECONOMIC ACHIEVEMENT GAP, 1964 TO 2015, AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW**, VOL. 84/3, PP. 517-544, 2019. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0003122419847165](https://doi.org/10.1177/0003122419847165).

COWAN, CHARLES; HAUSER, ROBERT. **IMPROVING THE MEASUREMENT OF SOCIOECONOMIC STATUS FOR THE NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: A THEORETICAL FOUNDATION**, 2012.

CRUZ DE LA, GABRIELA. **IGUALDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN: RETOS PARA UNA AMÉRICA LATINA EN TRANSICIÓN**. **EDUCACIÓN** VOL. XXVI, Nº 51, PP. 160-178, 2017. [HTTPS://DOI.ORG/10.18800/EDUCACION.201702.008](https://doi.org/10.18800/EDUCACION.201702.008).

ERIKSSON, KIMMO; LINDVALL, JANNIKA; HELENIO, OLA Y RYVE, ANDREAS. **SOCIOECONOMIC STATUS AS A MULTIDIMENSIONAL PREDICTOR OF STUDENT**

ACHIEVEMENT IN 77 SOCIETIES, FRONTIERS IN EDUCATION, VOL. 6, 2021.
[HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FEDUC.2021.731634](https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.731634).

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. **INFORME PISA 2022**, INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, MADRID, 2023.

FERNANDEZ, RAQUEL; PAGÉS, CARMEN; SZEKELY, MIGUEL Y ACEVEDO, IVONNE. **EDUCATION INEQUALITIES IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN**. NBER WORKING PAPER SERIES. WORKING PAPER 32126, CAMBRIDGE, 2024.

FIELD, SIMON; KUCZERA, MALGORZATA Y PONT, BEATRIZ. **TEN STEPS TO EQUITY IN EDUCATION**. OECD, PARIS. 2007

FORERO, TATIANA. **DIAGNÓSTICO DE LOS APRENDIZAJES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. EL INFORME PISA**. OFICINA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DEL IIPE UNESCO. 2023.

GONZÁLEZ LÓPEZ, IGNACIO. **CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD. EVALUACIÓN E INDICADORES**. SALAMANCA: EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, 2004.

LATAPÍ, PABLO. **REFLEXIONES SOBRE LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN**. REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, VOL. XXIII. NO. 2, PP. 9-41, 1993.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE. **LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO**, REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, VOL. XXII, NÚM. 2, 1992.

MURRILLO, FRANCISCO JAVIER. **EQUIDAD EN EDUCACIÓN**. REICE. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN, 2(1), 1-5.2004.

NEVES, ANA BEATRIZ P.; VINHOLTE, BRENA P.; CAMARGO JÚNIOR, RAIMUNDO NONATO C. **TRANSFUSÃO, CONSERVAÇÃO DE SANGUE E HEMOCOMPONENTES EM PEQUENOS ANIMAIS – REVISÃO DE LITERATURA**. BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT, V. 7, N. 11, P. 106.517-106, 2021. DOI: <10.34117/BJDV7N11-337>.

OCHOA CERVANTEZ, DANI O. **LA EQUIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS TEÓRICO CONCEPTUAL DESDE EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. LATAM REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES 4(1), 833-847. 2023. [HTTPS://DOI.ORG/10.56712/LATAM.V4I1.299](https://doi.org/10.56712/LATAM.V4I1.299)

OCDE. **ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. PISA 2022 ASSESSMENT AND ANALYTICAL FRAMEWORK**. OECD PUBLISHING, PARIS, 2023A.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **PISA 2022 RESULTS THE STATE OF LEARNING AND EQUITY IN EDUCATION PUBLICATION VOLUME I.** OECD PUBLISHING, PARIS, 2023B.

OECD. **PISA 2018 RESULTS (VOLUME II): WHERE ALL STUDENTS CAN SUCCEED,** PISA, OECD PUBLISHING, PARIS, 2019. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/b5fd1b8f-en](https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en).

OCDE. **THE ABC OF GENDER EQUALITY IN EDUCATION: APTITUDE, BEHAVIOUR, CONFIDENCE,** PISA, OECD PUBLISHING, PARIS, 2015. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/9789264229945-en](https://doi.org/10.1787/9789264229945-en).

OLGUÍN, MARÍA DE JESÚS. LA IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES. **CON-CIENCIA BOLETÍN CIENTÍFICO DE LA ESCUELA PREPARATORIA N. 3, VOL. 11, N. 21, PP. 50-58,** 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION VOLUME II.** OECD PUBLISHING, PARIS, 2023C.

ORTEGA, FEDERICO. LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA. **REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (MÉXICO), VOL. XXXIII, NÚM. 2, PP. 119–134,** 2003.

PÉREZ JORGE, DAVID. REPRODUCIR ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE. EN VILLAR ANGULO (COORD). **PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DOCENTES.** MADRID. PRENTICE HALL, 2004.

PINEDA, CARMEN. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN BRASILEÑO 2014–2024: UN ANÁLISIS DE FUTURO. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED) – VOL. 39, Nº 1, PP. 1–16,** 2023.

SICILIA, GABRIELA Y SIMANCAS, ROSA. EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA: COMPARACIÓN REGIONAL A PARTIR DE **PISA 2015.** CENTRO DE ESTUDIOS RAMÓN ARECES, MADRID, 2018.

SHERMAN, JOEL Y POIRIER, JEFFREY. **EDUCATIONAL EQUITY AND PUBLIC POLICY: COMPARING RESULTS FROM 16 COUNTRIES,** UNESCO, NUEVA YORK, 2007.

TORCHE, FLORENCIA. INTERGENERATIONAL MOBILITY AT THE TOP OF THE EDUCATIONAL DISTRIBUTION, **SOCIOLOGY OF EDUCATION,** VOL. 91/4, PP. 266–289, 2018. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0038040718801812](https://doi.org/10.1177/0038040718801812).

TOUTKOUSHIAN, ROBERT Y MICHAEL, ROBERT. AN ALTERNATIVE APPROACH TO MEASURING HORIZONTAL AND VERTICAL EQUITY IN SCHOOL FUNDING. *JOURNAL OF EDUCATION FINANCE*, 32(4), 395-421, 2007.

UNICEF. *EL ARGUMENTO EN FAVOR DE LA INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA EQUIDAD*. NUEVA YORK, 2015.

VAN BABEL, JAN VAN; SCHWARTZ, CHRISTINE Y ESTEVE, ALBERT. THE REVERSAL OF THE GENDER GAP IN EDUCATION AND ITS CONSEQUENCES FOR FAMILY LIFE, *ANNUAL REVIEW OF SOCIOLOGY*, VOL. 44/1, PP. 341-360, 2018.

[HTTPS://DOI.ORG/10.1146/ANNUREV-SOC-073117-041215](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041215).

WILLMS, J. DOUGLAS. *LEARNING DIVIDES: TEN POLICY QUESTIONS ABOUT THE PERFORMANCE AND EQUITY OF SCHOOLS AND SCHOOLING SYSTEMS*, UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, MONTREAL, 2006.

WILLMS, J. DOUGLAS; TRAMONTE, LUCIA. TOWARDS THE DEVELOPMENT OF CONTEXTUAL QUESTIONNAIRES FOR THE PISA FOR DEVELOPMENT STUDY, *OECD EDUCATION WORKING PAPERS*, N. 118, OECD PUBLISHING, PARIS, 2015.

[HTTPS://DOI.ORG/10.1787/5js1kv8crsjf-en](https://doi.org/10.1787/5js1kv8crsjf-en).

TRANSCENDENDO FRONTEIRAS: reflexões sobre cultura e educação no contexto imigrante

Susane Alves Vieira de Mendonça

Mestranda (PPGICH/UEA); Mestre em Ciências da Educação (UCSF); Graduada em Letras (UEG);

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (SEDUC/AM)

ORCID: 0009-0005-5095-427X

E-mail: savdm.mic23@uea.edu.br

Lúcia Puga

Doutora em Antropologia (UFF); Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM);
Graduada em Ciências Sociais (USP)

Docente (PPGICH/UEA) e vinculada aos cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Econômicas

ORCID: 0000-0001-8818-1368

E-mail: lpuga@uea.edu.br

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa bibliográfica realizada com o intuito de analisar questões culturais com um olhar voltado para a educação no contexto imigrante. A partir da crescente onda migratória e o desafio da integração desses indivíduos à sociedade local, como resultado tem-se a construção de novos cenários compostos por ambientes multiculturais, destacando a importância do papel da educação durante seu processo de adaptação. Trazendo ainda uma reflexão sobre a importância da valorização e respeito às diferentes culturas presentes no país, bem como a necessidade de se pensar em práticas voltadas para a educação de forma humanizada visando o acolhimento de imigrantes. Além disso, aborda a importância da língua para a inclusão social e adaptação desses indivíduos, tendo em vista que a promoção da diversidade cultural e a educação inclusiva são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Identidade; Inclusão; Educação.

Abstract: This article is a bibliographical survey carried out with the aim of analyzing cultural issues with a view to education in the immigrant context. Based on the growing wave of immigration and the challenge of integrating these individuals into local society, the result has been the construction of new scenarios, made up of multicultural environments, highlighting the importance of the role of education during their adaptation process. It also brings a reflection on the importance of valuing and respecting the different cultures present in the country, as well as the need to think about educational practices in a humanized way, aiming at welcoming immigrants. In addition, it reveals the importance of language for the social inclusion and adaptation

of these individuals, bearing in mind that the promotion of cultural diversity and inclusive education are fundamental for building a fairer and more equal society.

Keywords: Multiculturalism; Identity; Inclusion; Education.

INTRODUÇÃO

Ao fazer parte da realidade de uma escola na zona urbana de Manaus, nos últimos anos, foi possível presenciar o aumento no número de alunos vindos de outros países. Isso se dá pelo aumento da entrada de imigrantes ocorrida no Brasil nos últimos anos, com a chegada de muitas pessoas que saem de seus países de origem em busca de uma melhor qualidade de vida, encontrando no Brasil a esperança para recomeçar a vida, muitas das quais são crianças e jovens em idade escolar, o que faz com que seja necessário inserir esses jovens em escolas da região.

Com base nesta nova realidade, ascende a necessidade de um olhar sobre a diversidade cultural, seus desafios e a importância do papel da educação como agente social e de inclusão desses imigrantes, já que a educação é um direito constituído pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) e deve ser um direito garantido a todos, independentemente de sua nacionalidade.

A partir deste pressuposto, no que se refere aos alunos imigrantes matriculados em novas escolas no Brasil, faz-se necessário pensar em estratégias e práticas que visem diminuir as distâncias culturais e dificuldades enfrentadas por estes jovens, já que os mesmos se deparam com uma realidade totalmente distinta do que estão acostumados, em um lugar novo, com uma língua e cultura muito diferentes de seu país de origem e ainda com a necessidade de se inserir socialmente para facilitar sua adaptação em nosso país, uma realidade nem sempre fácil de lidar e cheia de desafios, tendo a educação um papel de inclusão social desses indivíduos.

Este trabalho, além de trazer uma breve reflexão sobre estudos multiculturais, identidade e representações sociais, com foco em uma pesquisa bibliográfica de nomes importantes como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Serge Moscovici, entre outros, tem por intuito enfatizar a importância e a representatividade da escola no processo de inclusão e adaptação de estrangeiros que buscam formação, já que a presença de alunos imigrantes de diferentes nacionalidades resulta na composição de ambientes pluriétnicos, multilíngues e multiculturais, visando uma educação mais humanizada para o devido acolhimento e sucesso no processo de ensino aprendizagem, evitando a exclusão de um aluno vindo de outro país.

O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Movimentos migratórios estão presentes na história da grande maioria dos povos, pois desde “o aprimoramento das tecnologias, dos meios de transporte e de comunicação, as culturas começaram a interagir e a se difundir” (Garcez; Oliveira, 2016, p. 10). Neste caso, as motivações são as mais diversas, entre elas guerras, violência, crises políticas, pobreza, catástrofes naturais, entre outras razões que fazem com que o indivíduo saia de seu país de origem em busca de melhoria de vida para si e sua família.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), presentes no relatório do Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), a estimativa em 2019, era de cerca de 807 mil estrangeiros residindo no Brasil, sendo que ao final de 2020 cerca de 57.099 pessoas foram reconhecidas como refugiados no país, a sua maioria vindos da Venezuela (46.412), seguidos da Síria (3.594) e Congo (1.050). Já entre os que solicitaram condição de refugiados, os imigrantes com maior número foram venezuelanos (60,2%), haitianos (22,9%) e cubanos (4,7%). Sendo negado o status de refugiados para a maioria dos haitianos solicitantes, pois se considerou que eram vítimas de desastres naturais, sem o devido temor de perseguição que caracteriza o refugiado.

Antes de prosseguir, vale destacar aqui, que existe uma diferenciação entre a definição de imigrantes e refugiados, que muitas vezes se confundem. O imigrante é definido pelo indivíduo, que, por vontade própria, “normalmente buscam melhores condições de vida e não estão fugindo para salvar suas vidas” (Prado, 2016, p. 34). Ou seja, o imigrante é qualquer indivíduo que sai de seu país de origem e resida em outro, provisoriamente ou permanentemente, em busca de melhoria de vida e não sobrevivência, propriamente dita. Por outro lado, a definição de refugiado se refere ao indivíduo que sai de seu país de origem por uma condição de vulnerabilidade, relacionada a perseguições, não tendo sua segurança de vida garantida em seu local de origem, sendo obrigado a fugir para outros países como única opção de sobrevivência.

Os direitos aos imigrantes variam conforme as leis de imigração do país de acolhimento e geralmente são assegurados a partir da concessão do *status* de refugiado. Imigrantes legais teoricamente têm direito a trabalho, educação e acesso a serviços de saúde, enquanto imigrantes ilegais enfrentam o risco de deportação e têm acesso limitado a esses serviços. Já no caso dos refugiados, os direitos são protegidos pela Convenção dos Refugiados de 1951 e seu protocolo de 1967, que estabelece o direito à proteção internacional. Os refugiados têm direito a não serem devolvidos a um país onde suas vidas ou

liberdade estejam ameaçadas e a receber assistência no país de acolhimento, como dito acima.

Muitas vezes, a solicitação de refúgio é feita com o intuito de assegurar o acesso a regularização de documentos, como a carteira de identidade para estrangeiros, o CPF e a carteira de trabalho, possibilitando assim que o imigrante possa conseguir uma vaga de emprego formal, além de ter acesso a programas de assistência governamentais e outros serviços básicos que exigem a documentação nacional.

Apesar de existir no Brasil uma extensão da definição de refugiado, na qual diz que “qualquer sujeito que seja vítima de uma violação generalizada de direitos humanos pode ter o estatuto de refugiada concedido – e, assim, acessar esse sistema de proteção e assistência” (Branco, 2019, p. 26), os critérios da ACNUR para definir quem terá direito a essa assistência, geralmente não atendem a imigrantes haitianos, assim como de outras nacionalidades, pois destacam que

qualquer sujeito que não tiver sido forçado ao deslocamento migratório por ocasião de conflitos bélicos ou por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais não poderá ter garantido o direito à proteção internacional de outro Estado-Nação diferente do de onde nasceu, ou receber verbas assistenciais vindas desse órgão, pois eram destinadas a um grupo específico de sujeitos conformados pelos critérios supracitados (Branco, 2019, p. 26).

O autor levanta ainda uma problemática e a preocupação no que diz respeito à questão de refúgio no Brasil, ao explorar as diferenças entre *refúgio branco* e *refúgio negro*, que se refere à disparidade de percepção de refugiados de diferentes origens étnicas e raciais. Refugiados brancos, provenientes de países europeus, Síria, Venezuela e outros, tendem a receber uma acolhida mais favorável e a encontrar mais simpatia pública e governamental. Em contraste, refugiados negros, que geralmente vêm de países africanos, enfrentam discriminação, preconceito e barreiras adicionais ao buscar asilo. Essa diferença reflete não apenas em atitudes racistas enraizadas, mas também políticas de imigração e refúgio que podem ser influenciadas por fatores raciais, afetando a proteção e os direitos assegurados a esses indivíduos vulneráveis.

Várias são as perspectivas a serem observadas ao se falar de um assunto tão complexo como a integração de imigrantes em uma comunidade distante da sua origem, de seus costumes, cultura, religião, língua, além das

diferenças de conhecimento e educação, que são situações que merecem atenção e respeito em uma sociedade multicultural, pois ao falarmos em migração, automaticamente falaremos sobre diversidade cultural.

É importante ressaltar ainda, que esse indivíduo que sai de seu país e se instala em um novo território, geralmente não o faz sozinho e sim com toda sua família, que inclui crianças e jovens em idade escolar, com a esperança de proporcionar aos seus entes condições de vida melhores do que as que encontravam em seu local de origem.

Quando se fala de crianças e jovens, o cenário se torna ainda mais desafiador, ao enfrentar a necessidade de se integrar em um novo país, tendo ainda que lidar com todas as dificuldades que podem se fazer presentes dentro de um cenário escolar, como conhecer pessoas novas, ter que socializar sem entender a língua local, superar o obstáculo de entender todo conteúdo em um idioma diferente, em uma realidade distinta e ainda lidar com algo, muitas vezes comum dentro do cenário escolar, que é a hostilidade vinda por parte de outros alunos, que não lidam bem com a presença de um aluno estrangeiro.

Apesar de se tratar de um fenômeno global, no Brasil é pouco perceptível políticas educacionais efetivas de acolhimento ao aluno imigrante de forma humanizada, diante de uma realidade permeada por desafios multiculturais. Buscando ainda demonstrar que é preciso uma análise para além dos muros da escola, para se compreender todas as dificuldades que compõem a vida de um aluno imigrante e seu meio familiar.

Para Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015, p. 1115) muito do que se trata sobre migração é relacionado com a área econômica, não dando a real atenção para o contexto social e as políticas educacionais para os atingidos pela necessidade de migrar, citando ainda o fato de muito ser dito sobre o respeito aos direitos básicos do imigrante, como a educação, porém proporcionando acesso limitado à educação e pouco apoio para esses jovens.

A maioria dos países das Américas professa o respeito pelo direito do migrante à educação; entretanto, o seu acesso é geralmente limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro. Lamentavelmente, não parece ser diferente o caso do Brasil que, mesmo nos momentos em que mais se avançou em uma agenda educativa voltada para o acolhimento da diversidade, o imigrante continuou como um sujeito ausente (Bartlett, Rodríguez e Oliveira, 2015, p. 1115).

A questão migratória, está inserida muito mais em um contexto de construção identitária, de pertencimento e de preconceitos para com aqueles que chegam do que como parte de um processo de desenvolvimento

econômico. Sendo necessário um olhar mais humanizado de toda situação envolvendo a inserção dos grupos imigrantes que vem para o país, assegurando-lhes não só os direitos básicos instituídos por lei, mas também o acolhimento para que possam reconstruir a vida em uma nova sociedade que lhe proporcione o sentimento de pertencimento, liberdade e segurança necessário para conquistar sua própria identidade.

IDENTIDADE E MULTICULTURALISMO

Para Hall (2003, p. 52), uma nação multicultural é caracterizada por “diferentes comunidades culturais que convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original”. Geralmente, o termo *multiculturalismo*, se baseia em um vago apelo à tolerância e ao respeito para com as diferenças.

O multiculturalismo se define por uma grande diversidade cultural em sociedade e a interação entre grupos culturalmente distintos, não somente referente a membros da cultura linguística, étnica, social, religiosa e econômica nacional. Ainda relacionado a isto, tem-se o termo *interculturalidade*, no que se refere às relações entre grupos culturais e que evoluem ao longo do tempo. O mesmo tem sido definido como a interação entre as diversas culturas e a possibilidade do diálogo, além do respeito. Ambos termos citados acima são o resultado deste diálogo, da troca intercultural em todos os âmbitos. Pois como afirma Catherine Walsh (2003), a interculturalidade

[...] é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (p. 289).

Sendo assim, multiculturalismo significa a diversidade de culturas. Podendo existir dentro de um mesmo país, ou entre povos de nações distintas e que passam a residir em um mesmo território. E neste caso, o enfoque se dá pela situação da mobilidade urbana, ao analisar a chegada e permanência de estrangeiros em um novo país, no caso o Brasil.

Ao se falar sobre uma sociedade multicultural, vê-se utilizando o termo *híbridismo*, que está diretamente ligado ao contato entre diferentes identidades, podendo ainda se tratar de uma hibridização forçada, de acordo com os motivos responsáveis pelo processo migratório de grupos distintos e

o resultado deste movimento introduz nesta sociedade diferenças que colocam em questionamento a ideia de uma identidade nacional pura e hegemônica preestabelecida.

A tradição cultural da comunidade que recebe o indivíduo imigrante não é imutável, da mesma forma que as tradições culturais deste indivíduo constantemente são reformuladas devido à todas as mudanças sofridas durante o processo migratório, carregando consigo, aspectos que acarretam constantes transformações em sua identidade social, possibilitando assim o surgimento de espaços híbridos e multiculturais, podendo dizer ainda que as identidades nacionais “estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar” (Hall, 2006, p. 69).

É importante lembrar que, de forma superficial, identidade é entendida como o conjunto de aspectos de um indivíduo, que o difere dos demais, ou seja, na definição do que venha a ser identidade, a mesma está diretamente ligada à noção de diferença. Pois, enquanto a identidade pode ser definida como “aquilo que se é”, automaticamente em oposição à identidade, a diferença é “aquilo que o outro é.” A identidade e a diferença precisam ser produzidas e é o próprio indivíduo que as produzem, no contexto de relações culturais e sociais, sendo ambas fruto dessas relações.

Stuart Hall (2006), em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” enumera três definições de identidade distintas e concebidas em diferentes momentos, de acordo com alterações sociais e históricas sofridas ao longo do tempo.

A primeira delas trata do sujeito iluminista,

que se baseava em um indivíduo totalmente centrado e unificado, cujo centro remetia a um núcleo interior que surgia inicialmente quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ao longo de sua existência, muitas vezes sem mudança e com a mesma perspectiva individualista, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação individuais (Hall, 2006, p. 10).

A segunda definição trata do sujeito sociológico, nesse caso

o indivíduo entendia que o núcleo interior do sujeito moderno não era autossuficiente, mas formado a partir da relação entre pessoas na sociedade. Assim, mediante a relação desse sujeito com a sociedade, sua identidade interage com símbolos, valores e práticas, que formam a cultura. Deste modo, o sujeito ainda tem o seu “eu real” dentro de si, contudo este “eu” acaba sendo formado e modificado com o diálogo contínuo com os “mundos

culturais exteriores” e as outras identidades que esses mundos oferecem (Hall, 2006, p. 12).

Por fim, a definição do sujeito pós-moderno,

conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam é definida historicamente, e não biologicamente (Hall, 2006, p. 13).

Quando se fala de cultura e identidade, precisa-se levar em conta que se trata, de mecanismos que não são imutáveis, podendo ser influenciados pelo meio que se está inserido, mas também podem ser construídos e reconstruídos ao longo do tempo em função de diversos fatores e influências que surgem ao longo desse processo.

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A Identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A Identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2000, p. 96).

Partindo deste ponto de vista e ainda com base no pensamento de Hall (2006), percebe-se que a concepção de sujeito pós-moderno pode facilmente estar relacionado com a realidade atual da nossa sociedade, que vive em constante transformação e que concentra uma grande variedade cultural, favorecida também, pelas grandes ondas migratórias que tiveram o Brasil como destino.

A construção de uma identidade nacional, gera no indivíduo uma familiaridade e um sentimento de pertencimento a uma comunidade a qual se identifica, assimilando costumes e valores ao longo da vida, mas que podem, também, ser adquiridos por meio de experiências vividas em locais que não sejam, necessariamente, o seu local de origem. De acordo com esse

pensamento de pertencimento estabelecido pela construção identitária, Ernest Gellner (1993, p. 18) afirma que “sem essa identificação nacional, o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva, pois apesar de a nacionalidade não ser ‘uma característica inata do ser humano’ [...] chega realmente a parecê-lo”. E ainda partindo desse pensamento, Bauman (2012) afirma que:

A identidade pessoal confere significado ao “eu”. A identidade social garante esse significado e, além disso, permite que se fale de um “nós” em que o “eu”, precário e inseguro, possa se abrigar, descansar em segurança e até se livrar de suas ansiedades. [...] A identidade é percebida como segura se os poderes que a certificaram parecem prevalecer sobre “eles” – os estranhos, os adversários, os outros hostis, construídos simultaneamente ao “nós”, no processo de autoafirmação (Bauman, 2012, p. 27).

Assim, percebe-se a importância de um lugar em que o imigrante possa, de alguma forma se sentir confortável e familiarizado, para que, por conta própria seja capaz de construir uma identidade local, que lhe permita viver de forma mais segura em uma sociedade multicultural, criando vínculos e sua própria rede de valores, não excluindo seu histórico cultural de origem, mas agregando a ele novos conceitos e vivências, adquiridos a partir de uma nova realidade.

ESTEREÓTIPO, PRECONCEITO E XENOFobia NA SOCIEDADE MULTICULTURAL

As relações sociais acontecem em um contexto de interação entre grupos pessoais que se fazem semelhantes entre si. Esta representação é de um para com o outro e analisando tal cenário, pode-se perceber que as ideias compartilhadas sobre determinado grupo têm como base uma visão parcial da realidade, que pode estar em conflito com a visão de outros grupos, resultando assim, na dinâmica das representações sociais.

Tais representações se fazem presentes no campo dos movimentos migratórios devido ao contato com a cultura do outro, de seus costumes e crenças diferentes que lhe soam pouco familiares, podendo ser motivo para embates ideológicos e socioculturais.

De acordo com a teoria de Moscovici (2015),

Essa representação constitui um sistema de classificação, de ideias e valores, o que faz com que exista uma escala hierárquica atribuindo valores positivos ou negativos para

cada, não sendo neutra ao se formar uma representação sobre alguém (p. 62).

Ou seja, as representações sociais que formam uma comunidade nunca são neutras, visto que ao nível das ideias sempre se dará um valor negativo ou positivo com relação ao outro. Portanto, enquanto a representação generalizada positiva ao transformar algo desconhecido em familiar é uma qualidade, a negativa pode criar um estereótipo e o preconceito com uma cultura ou diretamente com o outro. Para uma melhor compreensão acerca deste tópico, é importante deixar claro aqui conceitos fundamentais sobre estereótipo, preconceito e xenofobia.

Inicialmente, pode-se dizer que os estereótipos são aspectos generalizadores de uma cultura e que podem se manifestar por meio do gênero, classe social, etnia, religião, entre outras manifestações e que podem se refletir em ações preconceituosas e discriminatórias. Os estereótipos construídos acerca de grupos sociais assumem características definidoras de lugares na sociedade e dizem respeito às oportunidades ou dificuldades que cada um vai encontrar nas diversas áreas da vida social.

Segundo Borba (2004, p. 556), estereótipo é “a imagem preconceituosa que se tem a respeito de pessoas ou coisas.” Em outra dimensão, o termo deve ser entendido como elemento diferenciador, criador de identidade por oposição, ou seja, ao estereotipar alguém, um indivíduo pode estar classificando o outro diante de suas diferenças, que podem ser de classe social, étnica, sexual, entre outras.

Um ponto preocupante nesse campo das representações generalizadas e negativas se dá quando “os estereótipos deixaram de ser considerados como generalizações indevidas [...] passando a serem vistos como processos comuns, utilizados cotidianamente” (Pereira, 2002, p. 46). Ou seja, quando se convencionaliza um estereótipo e este passa a se tornar preconceito social.

Por sua vez, o termo preconceito, que pode ser compreendido como a expressão de concepções pré concebidas da realidade, muitas vezes equivocada ou distorcida em relação a aspectos sociais, econômicos, culturais, étnicos e que se destinam a outro com aspectos diversos de quem expressa o preconceito.

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos ou sem exame crítico; ideia preconcebida.
2. Intolerância com relação a raças, credos ou minorias.
3. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta uma possível contestação (Borba, 2004, p. 1109).

Ainda ao se falar de preconceito Hasenbalg (1979, p. 261) defende que “nem todo preconceito se materializa em ação discriminadora e nem toda discriminação está baseada em preconceitos”. Assim, o termo estaria ligado a uma ideia sem fundamento sobre algum grupo social ou alguém e pode ainda ser um pensamento depreciativo sobre uma cultura ou, também, uma etnia.

Porém contrário a isto, de acordo com o pensamento de Pereira (2002, p. 46), o preconceito pode gerar sim, atitudes discriminatórias que se manifestam na forma de um tratamento injusto em relação ao outro, podendo ser manifestado de diversas formas, todas elas negativas e pejorativas, por meio do que o autor chama de *evitação* que é o ato de evitar o contato com pessoas do grupo discriminado. E por fim, podem acontecer por meio de ameaças, ataques e a exclusão a membros de outros grupos.

Não se pode falar em preconceito desvinculado de discriminação, que é definida como sendo uma segregação preconceituosa e a distinção de duas classes em que uma delas é privilegiada. Para Santos (2010, p. 46) discriminação possui significado diverso de preconceito, uma vez que “a discriminação pode ser uma espécie de preconceito, quando é uma de suas formas de exteriorização.”

Vários autores afirmam que não é uma atitude inata ao ser humano, ser racista ou preconceituoso, porém para que isto aconteça é necessário que o indivíduo tenha acesso a mecanismos sociais (família, escola, mídia, etc.) que possibilitem que o mesmo assimile e aprenda determinadas formas de preconceito e que são enraizadas em seu grupo social.

Diretamente relacionada ao que já foi relatado acima, se faz necessário uma breve exposição acerca do termo xenofobia, que é um importante ponto a ser trabalhado quando se trata de um estudo voltado a entender a realidade de imigrantes inseridos em uma sociedade que deveria lhe acolher e proporcionar oportunidade de se fazer parte integrante de um todo.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), xenofobia são atitudes preconceituosas e comportamentos que rejeitam, excluem e ofendem pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos à comunidade, sociedade ou identidade nacional. Ou seja, é a aversão ao indivíduo migrante e suas características, em especial às suas peculiaridades, que geram atos de rejeição e violência praticados por nacionais.

Este tipo de discriminação se baseia em preconceitos históricos, religiosos, culturais e nacionais, que tentam justificar a segregação entre diferentes grupos étnicos com o intuito de não perder sua própria identidade.

Por outro lado, muitas vezes relaciona-se ainda ao preconceito econômico, ao ver no imigrante competidores pelos recursos disponíveis nessa comunidade.

Os “mais antigos” muitas vezes conseguem impor aos recém-chegados a crença de que esses são inferiores ao grupo estabelecido, não apenas em termos de “poder”, mas também por “natureza”. E essa internalização da crença depreciativa do grupo socialmente superior pelo socialmente inferior, como parte da consciência e da imagem que este tem de si, reforça vigorosamente a superioridade e a dominação do grupo estabelecido (Elias, 2000, p. 175).

Com o aumento das ondas migratórias com destino ao Brasil, aumentou consecutivamente a incidência de atos xenofóbicos e discriminatórios com relação à população migrante e refugiada. Apesar da Lei de Migração, nº 13.445/17 determinar no art. 3º, inciso II, o “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”. E ainda no art. 4º da mesma lei consta que “ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Apesar de todos os direitos assegurados pelas leis instituídas no país, em que todos são vistos como iguais, percebe-se ainda que na prática, a realidade ainda levanta grandes debates e discussões pelo grande número de casos envolvendo atitudes preconceituosas, discriminatórias e xenofóbicas, pautadas em um pensamento errôneo de superioridade para com os demais, podendo ainda se apresentar de forma não explícita.

Ter o conhecimento de tal situação, permite a abertura para o diálogo e a criação de ações que possibilitem uma educação para a diversidade, em que se estimule a mudança do comportamento coletivo, pautada no respeito, independente de origem, etnia ou crenças.

A DIVERSIDADE CULTURAL IMIGRANTE E A EDUCAÇÃO

A partir desta nova realidade, de uma sociedade plural, que recebe indivíduos de diversas nacionalidades, tida como multicultural, não podemos deixar de fora a importância do papel da educação como agente de transformação e inclusão de imigrantes em nossa sociedade, haja vista todas as dificuldades presentes na vida de quem deixa suas origens em busca de algo novo, em um lugar totalmente desconhecido, pois como já foi dito anteriormente, a partir do papel social da educação e como um direito constituído por lei, aos residentes no Brasil, a educação pública deve ser um direito garantido a todos, sendo inconstitucional excluir imigrantes e

refugiados desse contexto, de acordo com o que consta na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996).

Como processo, a educação multicultural é fluida e passa continuamente por modificações para atender às necessidades e demandas de uma sociedade em permanente mudança. Para este fim, ela se torna uma estratégia integrada e um projeto educacional ou instrumento que emprega múltiplos saberes da história dos povos, e demonstra uma consciência de contextos (por exemplo, sociais, históricos), num esforço para enfrentar políticas de estado atuais que discriminam ou simplesmente ignoram pessoas, baseando-se em sua situação socioeconômica, raça, gênero, deficiência, religião e orientação sexual (Grant, 2008 *apud* Akkari, 2015, p. 161).

Um dos principais pontos que dificultam a interação de um jovem em idade escolar, que migram com sua família para outros países, é o pensamento errôneo de que é necessário abrir mão de toda sua bagagem cultural, que o acompanha desde o nascimento, para ser inserido em uma nova cultura, aprender um novo idioma, com novos costumes, regras sociais, o que dificulta ainda mais o processo de integração deste jovem na escola e na sociedade em que agora está, segundo Cunha (2015).

Enfrentado todos os dias pelas crianças imigrantes cuja “inclusão” encontrada por eles hoje no contexto brasileiro se dá pela imposição da cultura nacional em detrimento da cultura de seus pais, de seus avós, posto que no ensino público regular brasileiro elas ainda não encontram o contexto étnico que ajudaria preservar suas origens ao mesmo tempo em que agregam a cultura brasileira (Cunha, 2015, p. 21177).

Quando se fala de cultura, entende-se que esta, por sua vez, pode ser caracterizada como o conjunto de práticas e relações simbólicas, havendo grupos com diferentes culturas em um mesmo espaço, dessa forma o processo educativo sofrerá a interferência de cada um desses grupos, podendo aparecer relações conflituosas e de busca de hegemonia. Sendo assim, nota-se o importante papel que a educação pode exercer no que diz respeito a se perpetuar uma cultura já instituída ou como instrumento que possibilite a adaptação à uma nova sociedade, podendo ser decisiva no processo de inclusão ou exclusão do imigrante.

O encontro entre duas culturas diferentes dificilmente será isento de conflitos, porém esta questão pode ser trabalhada de forma positiva, quando

ambas se voltam para encontrar um equilíbrio na comunicação e compreensão da realidade do outro. Isso porque “é no contato e nas diversas situações articuladas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural” (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 270). Dentro do contexto escolar, essa interculturalidade deve ter o objetivo de promover o acolhimento, a inclusão e garantir o respeito à diversidade étnica e cultural.

Debater estas questões abre espaço para se analisar a posição do professor como agente social, para rever conceitos preestabelecidos ao longo do tempo na área da educação. Para isto, é imprescindível entender que a escola precisa de mudança, de abertura de diálogo para viver abordagens diferentes que contribuam para a formação do indivíduo plural. É entender que se precisa reformular o pensamento de profissionais envolvidos nesse processo.

A escola hoje tem uma função extremamente importante, para ensinar o aluno a refletir sobre a realidade que vivemos, ou seja, o professor precisa se adaptar, para ser capaz de conduzir com eficácia o processo de aprendizagem e interação entre os grupos existentes dentro da escola. Essa questão induz a reflexões importantes sobre o papel do professor como sujeito que dá significados à prática educacional, para ele o professor é o agente escolar que precisa, antes de tudo, ser pesquisador de sua própria prática e que deve enfrentar todas essas mudanças, trabalhando simultaneamente os saberes teóricos e práticos.

Ao relacionar o crescente movimento migratório no país e a quantidade de jovens *refugiados* matriculados em escolas no território nacional, deve-se ter em mente que este indivíduo já chega com uma bagagem cultural referente aos seus costumes de origem. Tais crianças e jovens passarão por um intenso processo de adaptação educacional e cultural, ao se deparar com o ensino predominantemente em língua portuguesa, com colegas e professores que não falam a sua língua nativa. A falta de fluência do idioma local pode ser um grande empecilho e essa barreira linguística pode comprometer consideravelmente seu rendimento escolar, podendo ser vista como uma representação negativa na interação entre o imigrante e a comunidade local.

Muito se fala sobre a necessidade de que os aprendentes que chegam ao país tenham interesse em aprender a língua anfitriã, em função da uma urgência de comunicação e adaptação nessa nova comunidade. Porém é importante também que o professor que vai atuar como agente direto no processo de adaptação deste jovem, tenha um olhar sensível, esteja aberto à cultura de quem chega e ter uma visão positiva sobre essa troca cultural, pode facilitar muito o processo de interação, pois como afirma Cabete (2000, p. 74), o professor está na situação de estabelecer ligação entre os “aprendentes e o

saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros”.

Durante este processo, crianças em idade escolar passam por um grande desafio para que sejam integradas a um novo sistema de ensino, pois além de todas as regras e costumes sociais, precisam aprender um novo idioma diferente do que é falado em casa. Neste caso, para a pessoa estrangeira, não basta aprender outra língua, mas também saber usá-la, de forma adequada na cultura em que agora está inserida.

Retomando o papel do professor dentro deste cenário heterogêneo, Coracini (2007, p. 126) afirma que a falta de uma política linguística adequada dificulta ainda mais a tarefa do professor em contextos multilíngues, ressaltando ainda, que o docente “precisa estar preparado para lidar com os conflitos em sala de aula”. Para a autora, estes conflitos aliados à falta de preparo do professor podem ser geradores de estigmas e preconceitos que são passados aos alunos, interferindo diretamente na (re)construção de suas identidades, destacando a importância de formação específica para que professores possam estar preparados para essa nova realidade.

Ainda sobre esta perspectiva, percebe-se que muitos professores têm uma atitude de impotência perante à realidade de ensinar alunos falantes de outras línguas, restritos a práticas pouco eficientes para o real aproveitamento da aprendizagem, sentindo-se incapacitados, o que contribui, junto com outros fatores, para o possível fracasso no processo de ensino-aprendizagem em salas que precisam lidar com tal diversidade. Ficando nítida a necessidade de uma formação adequada e contínua a fim de que o professor possa enfrentar as adversidades ao lidar em sala de aula com um aluno estrangeiro, com toda sua bagagem cultural e linguística, pois o acolhimento e o ensino ficam fragilizados quando os agentes envolvidos neste processo não falam a mesma língua e não conseguem estabelecer uma conexão que facilite a interação e a adaptação em sala de aula.

Tal reflexão se faz extremamente importante, ao se considerar o processo migratório mais intenso nos últimos anos em nosso país, pois ao se inserir um aprendente vindo de outra cultura, com uma outra língua em um ambiente escolar, abre-se a possibilidade de acesso a uma nova visão de mundo, na qual o professor tem papel fundamental na inserção do aprendente, agregando novos saberes e práticas pautadas no respeito à diversidade, ao novo e não familiar, contribuindo para o conhecimento de uma cultura estrangeira, bem como facilitando a integração deste novo membro à comunidade escolar, evitando preconceitos e a construção de estereótipos, em busca de um cenário escolar mais acolhedor e humanizado.

CONSIDERAÇÕES

Este artigo levantou algumas reflexões sobre a relação entre cultura, identidade, representações sociais e os desafios enfrentados pela educação para imigrantes no Brasil. Observou-se que, apesar de ser um país de grande diversidade cultural, que muito se fala sobre igualdade e respeito às diferenças na teoria, com o crescente número de imigrantes chegando ao país, muito ainda precisa ser trabalhado para se evitar situações que levem à exclusão social, à dificuldade de adaptação e facilitem a integração dos imigrantes na sociedade brasileira.

Neste sentido, ficou claro que é essencial que as instituições de ensino adotem uma perspectiva intercultural em suas práticas pedagógicas, que permita o diálogo e o respeito às diferentes culturas presentes em sala de aula, com um olhar mais sensível e humanizado para as dificuldades encontradas por quem chega, tendo em vista que a educação é um importante instrumento para a construção de uma sociedade mais plural, justa e democrática, capaz de reconhecer a riqueza da diversidade cultural, desconstruindo pensamentos preconceituosos, discriminatórios e xenofóbicos, muitas vezes enraizados em uma comunidade.

Além disso, foi possível concluir que a educação deve ser concebida como um processo dinâmico e contínuo, capaz de acompanhar as transformações sociais e culturais e de promover a formação integral dos indivíduos, de forma a garantir uma educação que seja verdadeiramente humanizada, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL: ENTRE O CONSERVADORISMO E TRANSFORMAÇÕES RADICAIS. *CADERNOS CENPEC*, V. 5, N. 1, SÃO PAULO, P. 159-182, JAN./JUN. 2015.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. IN: CAVALCANTI, L. ET AL., (ORG.). *DICIONÁRIO CRÍTICO DE MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS*. BRASÍLIA: EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017.
- BARTLETT, L.; RODRÍGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS. *EDUCAÇÃO E PESQUISA*, V. 41, 2015.
- BAUMAN, Z. *ENSAIOS SOBRE O CONCEITO DE CULTURA*. EDITORA SCHWARCZ-COMPANHIA DAS LETRAS, 2012.

BORBA, F. C. (ORG.). DICIONÁRIO UNESP DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO. SÃO PAULO: UNESP, 2004.

BRANCO PEREIRA, A. VIAJANTES DO TEMPO: IMIGRANTES-REFUGIADAS, SAÚDE MENTAL, CULTURA E RACISMO NA CIDADE DE SÃO PAULO. 2019. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, 2019.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDB. BRASÍLIA, DF, 1996. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEESP/ARQUIVOS/PDF/LEI9394_LDBN1.PDF](http://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEESP/ARQUIVOS/PDF/LEI9394_LDBN1.PDF). ACESSO EM: 25 ABR. 2023.

BRASIL. LEI N. 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. INSTITUI A LEI DE MIGRAÇÃO. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2017/LEI/L13445.HTM](http://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2017/LEI/L13445.HTM). ACESSO EM: 15 ABR. 2023.

CABETE, M. A. C. S. S. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ENQUANTO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. PORTUGAL, 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REPOSITORIO.UL.PT/BITSTREAM/10451/4090/1/ULFL081236_TM.PDF](http://REPOSITORIO.UL.PT/BITSTREAM/10451/4090/1/ULFL081236_TM.PDF). ACESSO EM: 23 ABR. 2023.

CORACINI, M. J. R. F. A CELEBRAÇÃO DO OUTRO: ARQUIVO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: LÍNGUAS (MATERNA E ESTRANGEIRA), PLURALISMO E TRADUÇÃO. CAMPINAS: MERCADO DE LETRAS, 2007.

CUNHA, M. A. O PROBLEMA DO ALUNO IMIGRANTE: ESCOLA, CULTURA, INCLUSÃO. IN: EDUCERE—ANAIS DO XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. P. 21.170–21.178.

ELIAS, N. ESTABELECIDOS E OUTSIDERS. TRADUÇÃO VERA RIBEIRO. RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR, 2000.

GARCEZ, G.; OLIVEIRA, M. L. MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS: A RESPONSABILIDADE DA MÍDIA EM INFORMAR PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. LEOPOLDIANUM, V. 40, N. 113-5, SÃO PAULO, 2016.

GELLNER, E. NAÇÕES E NACIONALISMO. LISBOA: GRADIVA, 1993.

HALL, S. DA DIÁSPORA: IDENTIDADES E MEDIAÇÕES CULTURAIS. BELO HORIZONTE: UFMG, 2003.

HALL, S. A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE (11^a. EDIÇÃO). SÃO PAULO: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL. RJ: EDIÇÕES GRAAL, 1979.

MOSCOVICI, S. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INVESTIGAÇÕES EM PSICOLOGIA SOCIAL. EDITADO EM INGLÊS POR GERARD DUVEEN. TRADUZIDO DO INGLÊS POR PEDRINHO A. GUARESCHI. 11. ED. EDITORA VOZES. PETRÓPOLIS, RJ, 2015.

PEREIRA, M. E. PSICOLOGIA SOCIAL DOS ESTEREÓTIPOS. SÃO PAULO: EDITORA PEDAGÓGICA E UNIVERSITÁRIA, 2002.

PRADO, L.T. XENOFOBIA E OS REFUGIADOS SÍRIOS: O QUE A “CRISE DOS REFUGIADOS” FALA SOBRE A CRISE DA HUMANIDADE. GRANDES TEMAS DO CONHECIMENTO: PSICOLOGIA, Nº29. SÃO PAULO, 2016.

SANTOS, C. J. CRIMES DE PRECONCEITO E DE DISCRIMINAÇÃO. 2 ED. SÃO PAULO: SARAIVA, 2010.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. REFÚGIO EM NÚMEROS, 5^a ED. OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA / COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. BRASÍLIA, DF: OBMIGRA, 2020.

SILVA, T. T. A PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA. IN: SILVA, T. T. (ORG.) IDENTIDADE E DIFERENÇA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2000.

WALSH, C. PEDAGOGIA DECOLONIAL. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: PRÁCTICAS INSURGENTES DE RESISTIR, (RE)EXISTIR Y (RE)VIVIR. TOMO I. EQUADOR: ABYA-AYALA, 2013.

COMPASSION AND RESISTANCE: an eco-conscious reading in *The Turquoise Ledge*: a memoir

Naiana Siqueira Galvão

Doutora em Estudos Interdisciplinares da Literatura (UTAD); Mestra em Ensino de Línguas e Literaturas (UFT)

Professora adjunta do Curso de Letras (UFNT)

E-mail: naiana.galvao@ufnt.edu.br

Isabel Maria Fernandes Alves

Mestra e Doutora em Estudos (UTAD)

Professora auxiliar do Departamento de Letras, Artes e Comunicação (UTAD)

E-mail: ifalves@utad.pt

Resumo: No presente trabalho exploramos como a relação de cuidado na perspectiva feminista contribui para uma ética ecofeminista que transcende a universalização de um ideal de gênero a ser empregado nas práticas humanas e não humanas no meio ambiente. A obra não ficcional, *The Turquoise Ledge: A Memoir*, apresenta uma narrativa polifônica, pois a autora, Leslie Marmon Silko, resgata os saberes de seus antepassados da etnia Laguna Pueblo condizentes à preservação da Terra e seus coabitantes. Neste sentido, *The Turquoise Ledge* retrata primordialmente a necessidade de harmonia entre os elementos que compõem a natureza, inclusive o ser humano. Assim, por meio das experiências autobiográficas de Silko apresentamos como a ética feminista do cuidado pode resguardar o compromisso com a sustentabilidade e a alteridade nas relações com os variados ecossistemas do planeta.

Palavras-chave: Cuidado; Ecofeminismo; Natureza; Memórias; Povos Tradicionais.

Abstract: This paper explores how the relationship of care from a feminist perspective contributes to an ecofeminist's ethic that transcend the universalization of a gender ideal to be employed in human and non-human practices in the environment. The non-fiction work, *The Turquoise Ledge: A Memoir*, represents a polyphonic narrative, as the author, Leslie Marmon Silko, recalls the Knowledge of her ancestors from the Laguna Pueblo ethnic group regarding the preservation of the Earth and its inhabitants. In this sense, *The Turquoise Ledge* primarily portrays the need for harmony between the elements that make up nature, including human beings. Thus, through Silko's experiences, we present how the feminist ethic of care can safeguard a commitment to sustainability and otherness in relations with the planet's various ecosystems.

Keywords: Care; Ecofeminism; Nature; Memories; Traditional People.

INTRODUCTION

We are beings who are always looking for something in our lives. We are capable to manipulate ideas into interesting projects. Our aspirations ultimately result in a sense of prosperity that is not satiating in contemporary consumerism. For a considerable period, we have been confronted with the issue of daily consumes.

This approach has been emphasized since the advent of modern technology, aimed at facilitating our daily lives. Despite the positive benefits, there are also negative consequences associated with this vision that according to Greta Gaard (1993) those issues may be found inside the context of ecofeminism theory: This philosophical aspect is also concerned to the environmental damage, as it follows:

The scientific evidence of climate change should be alarming: since the Industrial Revolution (variously dated as beginning between 1760 and 1840), when the density of carbon dioxide in the atmosphere was just 280 parts per million (ppm), humans began burning coal, gas, and oil to produce energy, provide Transportation, and fuel machineries. Carbon dioxide increased gradually until 1900, when greenhouses gases and global temperatures began to skyrocket (...) Fast forward to the summer of 2012, by which time Half of the Arctic Sea ice had vanished. In May 2013, Hawaii's Mauna Loa Observatory recorded carbon dioxide levels at 400 ppm, exceeding all historical records, and continuing to increase at a pace exceeding 2 ppm per year (Gaard, 1993, p. 23).

All this greed for the most modern and technological side of goods and the global market ends up destroying the sources of natural life, such as biological reserves and the Earth's ecosystems. These effects are explained by dynamic physics, which applies the principle of reciprocity to this order, which it is understood as the law of bodies. In this view, every action has an equal and opposite reaction.

Both entities exhibit divergent actions, they show no symmetry, and they do not cancel each other out, due to the intense force or reaction exerted on everyone. Even though these actions may seem insignificant, they will have effects on the external environment. There will be a reaction to the existence of a result, whether significant or almost insignificant, the main point is the result connected in each action.

The methodology adopted by this article is qualitative, using a bibliographic approach to analyze the memoir produced by the indigenous writer Laguna, whose reference point is the generational stories of her people, especially those of her matriarchs, the great-grandmother A'mooh and her aunts Susie and Alice.

Hence, our focus is on the impact of an action on the physical environment and its inhabitants, and we aim to establish a dialogue with the theory of care and its relation to both human and non-human beings. We aim to establish a path that unites and integrates these relationships from a perspective of complementarity, honesty, reverence, empathy, compassion, and ethical principles.

For this to occur, we have selected care as the fundamental component for constructing healthy and welcoming environments. The ethic of care preserves the environment, diminish in the extinction of species. Unfortunately, the threaten is incorporated inside the human dominance especially by releasing radioactive and toxic overloads into the soil, water, and air. According to David L. Moore the poison land is seen around the indigenous Laguna reserve:

*She [Silko] turned to nonfiction memoir in *The Turquoise Ledge*, also set in her Tucson Mountains. This geographical and biographical pattern in a major writer's life reveals not only the rhythms of her creative energies, moving in a sense from epic to lyric, fiction to nonfiction, from text to image, from language to picture (Moore, 2016, p. 25).*

Therefore, we argue that feminist ethics of care is a way of moving beyond the conventional. We do not intend to guarantee that this theory alone constitutes the sole means of resolving the misfortunes committed against living beings and biosphere. We are not seeking an exclusive classification nor an epistemic trend to prevail over the present one, as this would entail adopting the same behaviors as patriarchy.

The act of caring, which involves a concern for both the other and oneself, is a manifestation of care. For so many years, care has been associated with women, a priori through motherhood. Care integrates the female figure in an emotional, moral, and ethical way. The relationships that come from caring are means of guaranteeing the existence of the order, the existence of the human being, and of the non-human.

It outlines the ethical theory of care from a feminist perspective and then establishes interlocutions in the work *The Turquoise Ledge: A Memoir*, written by a Native American writer Leslie Marmon Silko (1948 -) who

belonged to the Laguna Pueblo culture. Furthermore, it emphasizes the nuances of the feminist perspective and its interconnections with environmental ethics, such as good living and the need to care for the common home. The importance of bio centricity in the preservation and maintenance of each place and its inhabitants¹.

A BRIEF DISCUSSION ABOUT CARE

Nel Noddings (2003) elucidates that the act of care entails departing from one's personal framework to enter the other. We take into consideration the other person's desires and what they expect from us as caregivers. Both sides are absorbed in a mental, physical, and spiritual way. However, the greatest concentration must be the caregiver's willingness to focus on the other and for the other.

It is like deliberately practicing Newton's third Law Day after day, whether in the family or professional environment, or extending this exercise of solicitude into social settings. Our words, postures, tone of voice, looks, touches, and handling of objects are all infused with the psychic charge of care. This is in tune with the good will to be done and the well-being of the other. The key point is the achievement of healing something or someone.

In this view, an ethic is a philosophical distinction as Aldo Leopold observes that throughout the history of civilization, the concept of ethical conduct has been extended to encompass women, slaves, and other individuals who were previously excluded by the Greek philosophers. He declares that ethics can be viewed from both a philosophical and an ecological perspective. Barbara J. Cook points out Nel Noddings is appropriate to understand the relation of caring between humans and non-humans, she writes:

Noddings, a feminist who has written prolifically about the importance of caring in education, emphasizes the importance of personal relationships as the foundation for ethical conduct. Her philosophical argument asserts that the basis for moral action is caring and the memory of being cared for. (...) Noddings proposes a realignment of education to encourage and reward not just rationality and trained intelligence, but also Enhanced sensitivity

¹ Leslie Marmon Silko (1948-) is a native writer from Laguna Pueblo, New Mexico, United States. Her main works are *Laguna Woman: Poems* (1974), *Ceremony* (1977), *Storyteller* (1981), *Almanac of the Dead* (1991), *Sacred Water* (1993), *Gardens in the Dunes* (1999), *The Turquoise Ledge* (2010) and *Oceanstory* (2011).

in moral matters. I see Nodding's relationships as an ecofeminist interconnectedness of self, others, nature (Cook, 2008, p. 36).

Carol Gilligan (2016) argues that human practices are based on the logic of abstract justice, which is a morality chosen for its dynamic and objective orders of social action, but which it is disjointed, unjust, and inappropriate for dealing with the ethical being – self – and its vulnerability. This presents dilemmas that remain suspended, where the relationship of trust and dependency are not promoted to solve the problems of the individual or the community.

Noddings (2003) warns that the act of caring should not be primarily attributed to women. For many years, the belief in motherhood and the exercise of daily domestic tasks have been extensively correlated with the female gender. Indeed, it is inherent in human beings to care for and provide for others. Therefore, it is incumbent upon both men and women, without distinction, to exercise it without the necessity of adhering to the guidelines and obligations formulated by the Western moral philosophy of life, in other words the act of caring represents “*this direct linking of the meanings of love for a person and a love for a place leaves no room to doubt humanity's responsibility for caring for our ecological systems*” (Cook, 2008, p. 37).

Considering that, we shall examine how the ethics of care from a feminist perspective alleviates the void that arises from the desire to resolve choices through treaties and morally rational principles, as embodied by the unilateral current of universal morality. We seek to establish this dialog with excerpts from *The Turquoise Ledge: A Memoir*, which support the position of Laguna writer Leslie M. Silko in the face of men's attacks on the Tucson biome and her concern for keeping animals and plants protected, these also are clearly exposed and “*it also underlines this key structure in her work, as in her life, of witness and the testimony of vivid, vitalizing language, watching and speaking the truth, each as necessary steps to justice*” (Moore, 2016, p. 25).

TRACES OF RESISTANCE, COMPASSION, AND ACTIVISM IN THE TURQUOISE LEDGE: A MEMOIR

During the years of her literary masterpiece *Almanac of the Dead* (1991), Leslie Marmon Silko, who resides in Tucson, devoted a significant portion of her time outside the ranch to observing the peculiar desert, landscapes, plants, and animals that inhabit the area. *The Turquoise Ledge: A Memoir* (2010) is a non-fiction work, that portrays the author intrinsic connection to the ecosystem and the spiritual realm. Mary Ellen Snodgrass points out that this book represents some parts of Silko's biography and

family's history. It is a kind of exercise that Silko does to bring back memories of the culture of her ancestors and their relationship with nature:

Publication of her memoir introduces a more settled phase of her writing career in which she treasures the bits of turquoise emerging from ancient lava flows and the snakes that guard her residence west of Tucson. A touch of grace accompanies her discovery of griding stones left under a tree by ancient desert dwellers. To protect the sacred presence of past generations, the author puts a hex on a bulldozer driver, raining down on him the curses of star Spirits that she paints in tempera on rocks. The memoir rounds out the periods of artistic unrest and humanistic drive that place Silko in the vanguard of the Native American Renaissance (Snodgrass, 2011, p. 342).

In *Rattlesnakes*, the second part of the book, Leslie M. Silko recounts her first encounters with the natural inhabitants of the place, especially the rattlesnakes, and recalls her mother's teachings not to fear these wonderful creatures:

(...) my mother's grandma Goddard, who taught my mother that the black snake in the cellar was their friend. The Cherokees revered snakes before Christianity arrived. So my mother taught me to respect but not to fear snakes (Silko, 2010, p. 37).

Silko's perspective initiates the creation of her narratives, which are akin to a diary, wherein she explores the region on foot or on horseback: "I rode horseback in those days. The view of the land from horseback is a high and wide expanse, good for distance but not so good for small things on the ground" (Silko, 2010, p. 81). She describes the landscape, including dunes, cholla cacti, undergrowth by stones, and blue and green pebbles. She also mentions turquoises and the path that the ants take to their palace. She is constantly mapping the area, taking notes, taking photographs, and collecting items such as pieces of arrowheads and turquoises for her study desk. According to this, Leslie describes her relationship with the snakes around her ranch as it follows:

At sundown as I walked toward the old corrals from the road, out of the corner of my eye motion caught my attention. About forty feet away, a rattlesnake three feet long was on the move through the desert – the most graceful of creatures, sinuous as flowing water, the snake gliding smoothly and silently as if it were floating a little above the ground between the jojoba bushes and palo verde by the

old corral. The biggest rattlesnake I ever saw was a dirt road in the high grasslands east of Elgin. The grasslands are full of food and water is plentiful so a rattler can grow quite large. This snake was nearly five feet long and as big as my forearm. It crossed the road in front of the car, swift and sinuous, its head high through the tall grass and sunflowers. As it headed west it seemed almost a golden apparition as the afternoon sunlight glittered off its scales (Silko, 2010, p. 109-110).

Through her narration, we understand the importance of interaction and integration with the biome: “*Today I discovered a wonderful ant palace in the dark basalt bedrock below the blue gray limestone; it was outlined in small stones in a semicircle*” (Silko, 2010, p. 149). The author’s eyes capture the routine scenes of numerous species, as well as the behavior of plants and animals. She also has an attentive and precise eye for rocks and clouds.

Walking for Silko entails transcending the apparent appearances of the trails, requiring patience and acclimatization, while also providing a connection between the authentic spiritual realms. The encompassing perspective of the world enables her to comprehend her own inner self and leads her to observe the sustaining essence of the living beings present in that location, namely, care, in other words, she states: “*it is this sort of respect their old believers have in mind when they tell us we must respect and love the earth*” (Silko, 1996, p. 40).

As per the author’s own account, the experience of living alone, for more than thirty-two years on a ranch, situated on a desert hillside, with the place and its natural inhabitants as her companions, imparted valuable lessons to her: “*that they [the land and the creatures] in a sense is part of us and that they can really give us sustenance and hope when nothing else in the human world can*” (Silko, Interview).

In this regard, the term care reflects significant values to bring out the affective experience that Silko outlines with her animal and plant friends. While hiking in Tucson, the maturation of these relationships between humans and nature embodies the ideal of complementary. The author elucidates how the extensive and incorrect exploration of uranium contaminated the region, particularly some significant rocks, with a poisonous substance:

Carnotite is the vivid yellow or green powdery mineral that coats the sandstone where uranium chiefly occurs. It is a secondary mineral formed by the change of primary uranium-vanadium minerals through intense heat and exposure to water, possibly during volcanic activity. Pure carnotite contains about 53 percent

uranium and 12 percent vanadium minerals. Carnotite is radioactive and easily soluble in acid and in acid rain (Silko, 2010, p. 71).

It may be inferred from Silko's words that she laments the level of aggression displayed towards the environment. The deteriorated biome elicits in the author a sense of revolt and dissatisfaction with the human beings who infringe upon the land, infringe upon its natural resources, and undermine its ecosystem. The author herself recalls that the reciprocity of actions can be observed in the fact that Nature has different response to this practice, as the author acknowledges that the desert, as Nature, has its own methods of coping with death and life.

Nonetheless, we know that Newtonian law explicates the physical dynamics of actions on bodies, resulting in a shift in space. We observe this phenomenon with the “palo verde”, which upon its removal, resulted in a modification of the surrounding area, not only in the plants natural physical structure but also in the lives of those who depended on it, as it is pointed out by Carolyn Merchant: “*all living things, as integral parts of a viable ecosystem, thus have rights*” (Merchant, 1983, p. 293).

Getting back to the analyzed non-fiction work, we have the option to select certain conditions that are essential for preserving the natural order of things. The “palo verde”, in addition to its inherent significance as a habitat for certain animals, such as birds or snakes, serves as a source of energy for the ants that rely on its leaves, and is a crucial component in the detoxification of atmospheric air through photosynthesis. According to Sarah E. McFarland, the writing of this type has the potential to exert a significant impact in the reader through the description:

These American cultural and narrative histories continue to have a significant influence on recent nature writing. The typical construction of nature writing today imagines the first-person narrator as a questing hero who abandons the city to create a new, more humble relationship with the natural environment and its inhabitants, in hope that readers will gain interest in environmental preservation and an awareness of the effects of its degradation and destruction (McFarland, 2008, p. 42).

We can observe how those aspects were previously associated with *The Turquoise Ledge*, the self-awareness of the fundamental values of nature and its eco-centricity, as exemplified in Silko's narratives, as well as the denial of the progressive government model that perpetuates its exploitative political conduct and disregards environmental laws. We discover through the

narrative, that legal norms become empty in the face of monetary profitability that the construction market promotes by manipulating the environment.

These anthropocentric practices turn nature into working capital and its ecosystems into natural resources that can be manipulated. In Silko's words, it is imperative to expose the devastation to educate future generations about the state of the landscape during a specific period, and the alteration of its beauty due to man's indifference, as the way Vandana Shiva and Maria Mies (2014) declare in their ecofeminism studies:

Nos encontramos en medio de una contienda épica, la contienda entre los derechos de la Madre Tierra y los de las multinacionales y los estados militarizados que, mediante cosmovisiones y paradigmas obsoletos, aceleraron la guerra contra el planeta y las personas. Este combate se libra entre las leyes de Gaia y las del mercado y la guerra. Es un enfrentamiento entre la guerra contra el planeta Tierra y la paz con él. La guerra planetaria está teniendo lugar con geoingeniería: creando volcanes artificiales, fertilizando los mares con limaduras de Hierro, colocando reflectores en el cielo para impedir que el sol brille sobre la Tierra, desplazando el problema real de la violencia del hombre contra el planeta y la ignorancia arrogante a la hora de afrontarlo (Mies and Shiva, 2014, p. 25).

Feminist philosophical ethics expands its moral action, since one of its purposes is to resolve the dichotomous designations rationality and irrationality reported by reason and emotion. This theory is based on the experiences, places, and stories of women who have lived through certain dualisms that come from patriarchy. Our understanding of them is that they are social subjects who are fully capable of their rationalities and who also add multiple meanings to their realities, their decisions, and their actions, as Karen Warren points out: “*the dysfunctionalities of patriarchy are culturally constructed, historically molded, economically fashioned, politically nurtured, and socially engineered*” (Warren, 1995, p. 130).

When Silko reveals through an interview what kind of things she is really worried about, it is clear as the following passage: “*Things about relationships (...) That's all I'm interested in. You must come to terms, to some kind of equilibrium with those people around you, those people who care for you, your environment*” (Fischer, 2000, p. 27). We can observe this demonstration of care and otherness in Silko's actions and discursive recollections. The author reveals that ancestry is a means of never feeling alone, and it is a method of avoiding the loss of her references. It outlines the indigenous wisdom of

men's reciprocal engagement with nature, revealing that: “*I never felt alone or afraid up there the hills*” (Silko, 2010, p. 45).

It is essential to note that care cannot be delegated to the female gender, as women are naturally responsible for the well-being of others. This conduct serves to reinforce the dominance of patriarchy and contributes to the extinction of the rights of nature. We are aware that this dominance is a contributing factor to the social issue that perpetuates gendered roles that render women deemed inferior and fosters the exploitation of the environment. Because feminist philosophy has its own morality, there is no theoretical neutrality.

However, it serves as a critique and reflection on the asymmetrical and unequal relations between men, women, animals, and plants. *The Turquoise Ledge: A Memoir* reintroduces the critical awareness of the interdependent relationships between human and non-human beings, highlighting the need to make moral choices without the constraints of rigid and abstract norms, rules of a unilateral justice that favors the interests of capitalist enterprises driven by anthropocentric practices. Silko was outraged when she encountered a scene of destruction and disregard for nature during a hike near the stream, like it follows:

Small stones and rocks were gouged out of the center of the Arroyo to make a level yard for the ridiculously huge house. Boulders and rocks, the fine sand and the pebbles that formed the sandbars along the edge and Middle of the Arroyo to slow the erosion were gone. The gaping hole left the young mesquite tree and its roots vulnerable to flash floods. The owner of the grotesque house could have easily afforded to buy rock and sand excavated legally from a quarry. Instead he acted out what he saw as his manifest destiny: to destroy whatever he wanted to destroy willy-nilly no matter the impact on others or himself – that's the credo of Southern Arizona, and much of the West (Silko, 2010, p. 170).

It is evident from this excerpt that to depart from the prevailing global utilitarianism is to acknowledge the existence of distinct values within the environment, which, along with the living beings, serve as moral agents. The ecosystem possesses multiple intrinsic values, and its biome possesses the ability to recognize all forms of life and their inherent characteristics in an equally encompassing manner. These issues are presented in Greg Garrard (2004) when “*the metaphysical argument for biocentrism is meant to sustain moral claims about the intrinsic value of the natural world, which will in turn affect our attitudes and behavior towards nature*” (Garrard, 2004, p. 176).

Ecofeminists believe that the world governed by anthropocentric ideas includes attitudes of subjugation towards species of animals, plants, and human beings, especially women. This is since men possess the ability to judge and establish moral standards that prioritize their volition, cognition, and rationality, thus claiming their ability to judge and establish such standards, and so, “*a particular logic of domination is involved in justifying the domination of nature by humans and makes explicit just what that logic is*” (Warren, 1995, p. 11).

The environmental impacts are devastating, serious, and many are irreversible. Silko presents a significant historical instance of soil contamination resulting from nuclear tests in the New Mexico region. The subject outlines the exposure of the populace to the noxious fumes and chemical waste deposited in the soil, resulting in the formation of plants and the extinction of other species:

The Anaconda Company was not required to dispose of the radioactive tailings or store them safely to prevent contamination of the air or groundwater. For years the Mountain-like piles of radioactive tailings remained there, blowing east toward Albuquerque, percolating radiation into the water table with every rain-and snowstorm. No plants ever grew on the tailings though sometimes around the base of the piles, a few hardy tumbleweeds appeared. A few years ago the tailings were finally buried beneath piles of clean dirt, and now the weeds grow there profusely (Silko, 2010, p. 70).

It is widely acknowledged that the imminent extinction of additional species is very soon, and that the effects of climate change are already being observed in the modification of the phosphorus and nitrogen cycle, as well as in the rise of marine acidification. These global climate changes are accelerating the end of many lives. The International Panel on Climate (IPCC, 2023) identifies an imminent imbalance in the natural structure of the biosphere:

Climate change has caused substantial damages, and increasingly irreversible losses, in terrestrial, freshwater, cryosphere and coastal and open ocean ecosystems. The extent and magnitude of climate change impacts are larger than estimated in previous assessments. Approximately half of the species assessed globally have shifted poleward or, on land, also to higher elevations. Biological responses including changes in geographic placement and shifting seasonal timing are often not sufficient to cope with recent climate change.

Hundreds of local losses of species have been driven by increases in the magnitude of heat extremes and mass mortality events on land and in the ocean. Impacts on some ecosystems are approaching irreversibility such as the impacts of hydrological changes resulting from the retreat of glaciers, or the changes in some mountain and Arctic ecosystems driven by permafrost thaw. Impacts in ecosystems from slow-onset processes such as ocean acidification, sea level rise or regional decrease in precipitation have also been attributed to human-caused climate. Climate change has contributed to desertification and exacerbated land degradation, particularly in low lying coastal areas, river deltas, drylands and in permafrost areas. Nearly 50% of coastal wetlands have been lost over the last 100 years, as a result of the combined effects of localized human pressures, sea level rise, warming and extreme climate events (IPCC, 2023, p. 46).

Are human beings capable of enjoying nature while respecting its biocapacity without promoting a utilitarian stance? However, there is an urgent need to shift political and legal thinking towards alternative and sustainable developments that guarantee a substantial transformation of forces operating on natural resources. We must first recognize that there are intrinsic values in nature and that every source of life is linked to them. Silko comprehends that a life has a significant impact when it is not preserved. In this regard, the author aims to rescue a rattlesnake that has become entangled in a web of nylon mesh: “*The snake didn’t react. I exhaled (...) when he felt his fat midsection cut free, the big diamondback glided away gracefully and I felt blessed*” (Silko, 2010, p. 86).

The concept of diversity is regarded as a fundamental tenet for the upkeep of the ecosystems that comprise both human and non-human species as a shared habitat. It is an alternative to development to exercise good living and to expand the relationship of complementary and the ethics of caring for one another. Assumptions that the philosophy of good living embodies collective ways of living in harmony with nature are interpreted as *sumak kawsay* (kichwa), *suma qamaña* (Ayamara) or *nhandereko* (Guarani).

This philosophy is an amalgam indigenous peoples who apply their worldviews to life practices with living beings. Hence, good living is an alternative development stance in favor of or recognizing nature’s own values. It also seeks “*the vision promoted by Buen Vivir strongly supports the need to explore alternatives to development beyond conventional Eurocentric knowledge*” (Gudynas, 2011, p. 445).

There is a wide dialogue with interculturality. The multifaceted approach to comprehending communities is embraced and the upholding of

a sound ecological equilibrium is consistently upheld. *The Turquoise Ledge: A Memoir* presents an account of the harmony between humans and non-humans, presenting a rhythm of life that is based on the simultaneous well-being of both humans and the environment.

The author's proposal for a sustainable and ethical lifestyle bolsters her determination to safeguard the internal harmony of her long-standing ancestral identity formation with the contemporary influences. Spiritual latency can be achieved by appreciating the beautiful deserts. Silko expresses her inner edification with a poetic glance: "*the early morning air of the desert is incomparable – it is delicious – the air is cool with the least hint of moisture that holds the scents of clay and stone and even the perfume of the late-blooming catclaw bush*" (Silko, 2010, p. 225).

The fervent concern for safeguarding and preserving the environment is firmly rooted in the philosophy of good living, as well as the advocacy for the preservation of our planet, thus resembling the theory of feminist care ethics. Both thoughts converge towards the conservation of species and their habitat. Carol Gilligan (2016) encourages us to consider such arbitrary questions as the morality of care, which are relegated to the condition of gender. Gilligan (2016) reveals us the disparity in social relations that insist on promoting the masculine reason to the feminine emotion. About these aspects Greta Gaard (1993) concludes:

It is tempting to conclude that aboriginal peoples, exquisitely cognizant of their place in an ecological web, possessed an intersubjective awareness of themselves and of non-human life that offers an alternative to the highly self-aware, blind-to-others consciousness that characterizes the most dangerous forms of modern identity (Gaard, 1993, p. 95).

Leslie Marmon Silko brings the intentionality of care close to her and within her. The author's attitudes towards the living beings of the region are always constant. She cultivates friendships with all of them, treating them with utmost respect and utmost integrity. In this relationship, there is no dualism or any categorization. When she acres for others, the author seeks internal healing. Self-giving is present, as admiration gains a tender place in her heart: "*Now the misty breeze smells just like the ripe prickly pears boiled for syrup. The rain smells of wet cactus. The wind came from the east and there was little thunder or lightning. It was a gentle rain that soaked into the ground*" (Silko, 2010, p. 230).

CONCLUSION

In this sense, the feminist ethic of care does not tend to become a theory that overrides dominating morality or the philosophy of good living, but both come up with guidelines that complement and integrate relationships broken by the patriarchal system. To understand all beings, we must extend the feminist ethic of care and the good living all beings, both human and non-human to understand them and help them in their vulnerabilities. It is essential to preserve them in order ensure their natural state and ensure their sources of life. David L Moore (2016) elucidates that Silko has suggested: “[it] is compassion, because compassion drives an individual effort toward change” (Moore, 2016, p. 59).

By adhering to the ethics of care, we can attain a greater understanding of the true significance of safeguarding our most precious resource: life. This entails the elimination of contemporary rationality and the unrestrained utilization of natural resources, which leads to the fragmentation of nature and tragically contributes to the extinction of species, pollution, environmental imbalances, climate change, and the demise of centuries-old landscapes. In the context of this ideological conflict, the ethics of care emerges as a viable alternative for reevaluating certain traditional ethical norms.

The principles that form the primordial basis of feminist ethics of care are based on the dialog of overcoming and redefining feelings that are not to be disregarded when making choices or decisions. Since they are inherent to the human being, they cannot be neglected by the male gender.

In this regard, the concepts of care and compassion are crucial for the safeguarding of the Earth, knowing as The Great Home, as a common place for all the beings that comprise the stories of life. The lack of care and compassion perpetuates the stigma of loss of any living being. In the indigenous worldview, care and love serve as a favorable balm for shifting from preservation to conscious respect for everything that lives on earth as Silko (2010, p. 319) asserts: “*Venus is a night sun brighter and larger each night. This is a good place to end. Gratitude to all of you beings of the stars*”. That it serves as a means of reconnection with the eternal, promoting the enduring nature to many, and demonstrating benevolence towards the well-being of both humans and non-humans.

REFERENCES

- COOK, BARBARA J. **WOMEN WRITING NATURE: A FEMINIST VIEW.** NEW YORK: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, 2008.
- FISHER, DEXTER. STORIES AND THEIR TELLERS – A CONVERSATION WITH LESLIE MARMON SILKO. IN: ARNOLD, ELLEN L. **CONVERSATIONS WITH LESLIE MARMON SILKO.** JACKSON: UNIVERSITY PRESS OF MISSISSIPPI. 2000. P.22-28.
- GAARD, GRETA. **ECOFEMINISM: WOMEN, ANIMALS, NATURE.** PHILADELPHIA: TEMPLE UNIVERSITY PRESS, 1993.
- GARRARD, GREG. **ECOCRITICISM.** LONDON: ROUTLEDGE, 2004.
- GILLIGAN, CAROL. **IN A DIFFERENT VOICE.** LONDON: HARVARD UNIVERSITY PRESS, 2016.
- GUDYNAS, EDUARDO. **BUEN VIVIR: TODAY'S TOMORROW.** 2011, 54 (4), (441-447). DOI:10.1057/DEV.2011.86. ACESSED: NOVEMBER 9TH, 2023.
- IPCC, 2023: **CLIMATE CHANGE 2023: SYNTHESIS REPORT. CONTRIBUTION OF WORKING GROUPS I, II AND III TO THE SIXTH ASSESSMENT REPORT OF THE INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE** [CORE WRITING TEAM, H. LEE AND J. ROMERO (EDS.)]. IPCC, GENEVA, SWITZERLAND, Pp. 35-115, DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647. ACESSED: NOVEMBER 9TH, 2023.
- MCFARLAND, SARAH E. “LITERACY EXPLORATIONS OF AMERICAN” LANDSCAPES. IN: COOK, BARBARA J. **WOMEN WRITING NATURE: A FEMINIST VIEW.** NEW YORK: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, 2008. P.41-56.
- MERCHANT, CAROLYN. **THE DEATH OF NATURE: WOMEN, ECOLOGY, AND THE SCIENTIFIC REVOLUTION.** SAN FRANCISCO: HARPER AND ROW, 1983.
- MIES, MARIA; SHIVA, VANDANA. **ECOFEMINISMO: TEORIA, CRÍTICA Y PERSPECTIVA.** LONDRES: ZED BOOKS, 2014.
- MOORE, DAVID L. **LESLIE MARMON SILKO.** LONDON: BLOOMSBURY. 2016.
- NODDINGS, NEL. **CARING: A FEMININE APPROACH TO ETHICS AND MORAL EDUCATION.** UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2003.
- SILKO, LESLIE M. **THE TURQUOISE LEDGE: A MEMOIR.** LONDON: PENGUIN BOOKS, 2010.

SILKO, LESLIE M. **YELLOW WOMAN AND A BEAUTY OF THE SPIRIT**. NEW YORK: SIMON & SCHUSTER, 1996.

SNODGRASS, MARY ELLEN. **LESLIE MARMON SILKO: A LITERARY COMPANION**. NORTH CAROLINA: MACFARLAND & COMPANY, 2011.

WARREN, KAREN. "A FEMINIST PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE ON ECOFEMINIST SPIRITUALITIES". In: ADAMS, CAROL J **ECOFEMINISM AND THE SACRED**. NEW YORK: CONTINUUM, 1995. P.119–132.